

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAIZ MONTES DE OCA”**

CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**TÍTULO: FUNDAMENTOS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICO-
METODOLÓGICA DESARROLLADORA DE LAS HABILIDADES
COMUNICATIVAS EN LOS PROFESORES DE INGLÉS EN LA
UNIVERSALIZACIÓN**

**Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en
“CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”**

Autora: Lic. Dianelys Díaz Barroso

Tutor: Dr. Cs. Rodolfo Acosta Padrón

**Pinar del Río, Octubre de 2005
“Año de la Alternativa Bolivariana para las Américas”**

NDICE

Introducción -----	1-12
Capítulo I “Situación actual de la enseñanza del inglés en la formación de profesores en Pinar del Río” -----	13-40
1.1 Métodos y materiales -----	14
1.2 Datos Generales -----	16
1.3 Antecedentes y estado actual de la Universalización -----	16 - 18
1.4 La Universalización en otros países -----	18 - 20
1.5 La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI -----	20- 21
1.6 La hegemonía lingüística del Inglés -----	21 –22
1.7 La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el mundo y su repercusión en Cuba -----	22 – 25
1.8 Las tendencias histórico-didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba -----	25 –26
1.9 La formación de profesores de lenguas extranjeras en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río -----	27
1.10 Análisis de los métodos utilizados -----	27
1.10.1 Resultados de la entrevista aplicada a coordinadores de la carrera y profesores de la sede -----	27- 30
1.10.2 Resultado de las observaciones a clases -----	30- 32
1.10. 3 Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de inglés de segundo año -----	32- 34
1.10.4 Resultados de la entrevista a tutores -----	35- 37
1.10.5 Resultados de la documentación revisada Planes de Superación Individual de tutores y profesores de sedes -----	37- 38
1.10.6 Guía de estudio de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa -----	38
1.10.7 Materia Digitalizado para la carrera de L.E. -----	39

Conclusiones del Capítulo I -----	40
Capítulo II “Referentes Teóricos para la Propuesta Didáctico- Metodológica Desarrolladora” -----	41-68
2.1 La Universalización: un reto de la Educación cubana -----	41-42
2.2 Una posición filosófica: el marxismo-leninismo -----	42-43
2.3 El enfoque histórico-cultural -----	43-44
2.3.1 La interacción social -----	44-47
2.3.2 La comunicación -----	47-49
2.3.3 La tarea de aprendizaje -----	49-51
2.3.4 El trabajo cooperativo -----	52-54
2.4 La Educación a Distancia -----	55-57
2.5 Modelos de Educación Profesional -----	58
2.5.1 El modelo de imitación -----	59
2.5.2 El modelo de la ciencia aplicada -----	59
2.5.3 El modelo reflexivo -----	59-61
2.6 Tradiciones de la educación profesional de maestros -----	61
2.6.1 La tradición académica -----	61
2.6.2 La tradición desarrollista -----	61-62
2.6.3 La tradición socio-reconstructivista -----	62
2.6.4 La tradición de eficiencia social -----	62-63
2.7 Principales Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras -----	63-64
2.7.1 La Tendencia Conductista -----	64
2.7.2 La tendencia mentalista o racionalista -----	64
2.7.3 La Tendencia interactiva o interaccionista -----	65-66
2.8 Teorías Lingüísticas de base -----	66-67
2.9 Ideas Importantes -----	67-68
Capítulo III “Propuesta Didáctico-Metodológica Desarrolladora de las Habilidades Comunicativas para la Formación de Profesores de Inglés” -----	69-98

3.1 Principios Metodológicos de la Propuesta	69-71
3.2 Breve Explicación de los Principios Metodológicos	71-80
3.3 Una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores de inglés	81
3.4 Esencia de la Propuesta	81-82
3.5 ¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas?	82-83
3.6 Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje	83-85
3.7 Características del aprendizaje en la propuesta	86-87
3.8 Componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje	87
3.8.1 El profesor en formación	87-88
3.8.2 El profesor tutor	88
3.8.3 El profesor de la sede	88-89
3.8.4 El grupo operativo de trabajo	89
3.9 Los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje	90
3.9.1 Los objetivos	90
3.9.2 Los contenidos	90-91
3.9.3 Los métodos	91
3.9.4 Los medios	92
3.9.5 Las formas organizativas	92-93
3.9.6 La evaluación	93-94
3.10 Orientaciones metodológicas generales para instrumentar la propuesta	94-95
3.11 ¿Cómo elaborar las tareas docentes comunicativas integradoras?	96
3.11.1 Características de la tarea docente comunicativa integradora	96
3.12 Experimento	96-97
3.13 Opinión de Expertos	97-98

3.14 Eventos de presentación de la propuesta -----	98
Conclusiones -----	99-100
Recomendaciones -----	101
Bibliografía	
Anexos	

Agradecimientos

La autora desea expresar su más sincero y profundo reconocimiento a las siguientes personas y colectivos:

- ♥ A mi tutor Dr. Rodolfo Acosta Padrón por su sabia, amena, constante y valiosa orientación en la concepción y ejecución de la tesis.
- ♥ A mi esposo y compañero del curso de la maestría por su constante comprensión y apoyo espiritual y material.
- ♥ A mi hija por su constante preocupación, estimulación y comprensión.
- ♥ A mi madre y hermanos por su comprensión y agradables momentos compartidos.
- ♥ A Juan Emerio Pérez por la rigurosa revisión de los fundamentos teóricos y sus cuestionamientos muy puntuales con relación a la teoría de base.
- ♥ A Dalita y Yasmiani por la contribución sistemática e incondicional de materiales para la edición e impresión parcial y final de la tesis.
- ♥ A los profesores del comité académico de la maestría por su constante dedicación, entrega y alta profesionalidad en los encuentros compartidos.
- ♥ A los colegas del Dpto. de Inglés y especialmente a los profesores del colectivo de primer año por su constante preocupación y apoyo moral.
- ♥ A Efraín, Ledys Javier, Arnaldo, Noriel, Yaima, Aimé, Nery, Raquelita, Aidita, Luís Mijares, Vilma, Gabriel, Madelín, José M., José A., Ernesto, Carlitos, Manuel y Pita por su preocupación sistemática y apoyo incondicional en el tiempo que transcurrió la maestría.
- ♥ A los profesores y estudiantes de los grupos de la muestra por su voluntad de participar y cooperar en la investigación.

Resumen

Esta tesis presenta una propuesta didáctico-metodológica desarrolladora para el perfeccionamiento del desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa en los profesores de inglés en formación en el Programa de Universalización en la provincia de Pinar del Río. El estudio realizado aborda las principales tendencias y enfoques metodológicos en la enseñanza de la lengua inglesa a escala internacional, cubana y pinareña.

Se fundamenta la propuesta con la base metodológica del materialismo dialéctico como método, el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y continuadores de su obra y algunas ideas del pensamiento pedagógico cubano.

La esencia de la propuesta consiste en la elaboración de una estrategia para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en los profesores que se forman en las nuevas condiciones de las microuniversidades y sedes de formación pedagógicas. Se propone el aprendizaje de la comunicación en la lengua inglesa mediante la interacción social del profesor en formación en la resolución de tareas docentes comunicativas integradoras, con apoyo del enfoque reflexivo, el trabajo cooperativo y la formación de grupos operativos de trabajo. La tarea docente comunicativa integradora como uno de los principios metodológicos de esta propuesta, permite que el aprendiz modele y experimente la comunicación, e integra los elementos del sistema lingüístico al habla y concibe la comunicación en función de las habilidades profesionales, la formación de valores, el desarrollo del pensamiento, las estrategias de aprendizaje y la cultura general integral del profesor en formación.

Para la instrumentación de esta propuesta se determinaron los principios didácticos y se elaboraron las orientaciones metodológicas que van a regir el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa en la formación de profesores de inglés en el marco de la universalización.

Capítulo III

“(...) hay que aspirar a graduados verdaderos, pero hay que buscar con realismo, cómo lograrlo. Adaptar las soluciones al territorio para que no se generen bajos niveles de autoestima y montones de personas que se van a considerar fracasadas, (...)”

Fidel Castro 2004.

“...quizás lo más útil de nuestros esfuerzos en la lucha por lograr un mundo mejor sea demostrar cuánto se puede hacer con tan poco si todos los recursos humanos y materiales se ponen a disposición del pueblo...”

Fidel Castro.

Capítulo II

“ ...Como quien se quita un manto y se pone otro, es necesario poner de lado la Universidad antigua y alzar la nueva...”

José Martí.

Capítulo I

“(...) para ser un buen educador hay que poseer muchos conocimientos y ser capaces de transmitirlos. Tal idea, tal concepto implicaría revolucionar métodos y programas.”

Fidel Castro.

INTRODUCCIÓN

El pueblo de Cuba está llevando a cabo una Revolución Educacional mediante los Programas de la Revolución con el fin de formar una de las sociedades más cultas del mundo. Uno de estos programas es la Universalización de la Educación Superior el cual se inserta dentro de la Batalla de Ideas, que es el objetivo estratégico de nuestra Revolución y vía para que todo el pueblo alcance la cultura general e integral, requisito para una verdadera y profunda justicia social. El Programa de la Universalización es una respuesta social, viable y sostenible en tanto que garantiza la posibilidad de estudios universitarios a todos los jóvenes en su propio municipio o territorio, a la vez que lleva el conocimiento y la cultura a todos los rincones del país.

La universalización de la Enseñanza Superior es una idea genial y justa no sólo para Cuba, sino también para América Latina en estos tiempos de unidad latinoamericana, y en particular en este año de La Alternativa Bolivariana para las Américas. Es evidente que los maestros, médicos, y otros profesionales que necesita América Latina para salir de la pobreza y el subdesarrollo no podrían formarse en las Universidades élités.

La universalización la define el Ministerio de Educación Superior como la extensión de la Universidad y de todos sus procesos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mejores niveles de equidad y de justicia social en la obtención de una elevada cultura integral de los ciudadanos (MES, 2003). En este mismo sentido, el Ministro de Educación Luis Ignacio Gómez enfatizó, en la Asamblea Nacional del Poder Popular celebrada en julio del 2004, que la Universalización no sólo es un programa justo por su masividad y gratuidad, sino también es un método pedagógico revolucionario.

El modelo de universalización se sustenta en la ubicación de los estudiantes en centros considerados como microuniversidades, bajo la atención de tutores que

los acompañan durante toda la carrera. Este modelo educativo forma parte de la preocupación permanente del Estado cubano de transformar la sociedad a partir de seres humanos más cultos, con otras motivaciones para vivir y otros horizontes por descubrir; es un modelo beneficioso, más ahorrativo para un país del Tercer Mundo, con dificultades de transporte y otros recursos, que pretende acercar los servicios a la población y ahorrar millones de viajes y de molestias.

La universalización facilita la creación de un espacio real contextualizado para el desarrollo cultural y científico de las comunidades, las que formarán sus profesionales a partir de sus propias necesidades y potencialidades, bajo la dirección metodológica de la Universidad Centro. Por otra parte, la universalización asegurará la formación de profesionales creativos, con autonomía e independencia y, sobre todo, más humanos y comprometidos a no ver solo los problemas sino a ayudar a resolverlos.

En el acto de inauguración del Programa de Universalización de la Educación Superior, efectuado en Guanabacoa el 5 de enero del 2003, el Comandante en Jefe afirmó que es un programa profundamente revolucionario, y que se iniciaba entonces una Revolución en nuestra Educación. Señaló además que este programa es único en el mundo, que no tenía precedentes y que sólo es posible en una sociedad como la nuestra y por los principios que la sustentan (Castro, F., 2005) (1).

El programa de la Universalización revoluciona desde sus cimientos a toda la educación cubana, tiene su fundamento en el principio martiano del estudio y el trabajo, es donde se aprende como un gran taller en la vida, y está acorde con las nuevas necesidades y condiciones del país, y con la idea revolucionaria de que a nuevos tiempos corresponden nuevas universidades.

Cuba atesora una rica experiencia en la formación de maestros con métodos genuinamente revolucionarios. Sin embargo la Universalización requiere de la investigación y solución a nuevos problemas pedagógicos y metodológicos. Una

tarea priorizada de los Centros de Educación Superior consiste en crear nuevas formas de organización y nuevos métodos de enseñanza que se correspondan con las realidades económicas, sociales y políticas del país y consecuentes con los adelantos de la pedagogía en el mundo y la experiencia pedagógica cubana.

La estrategia ideológica la planteó el Comandante Fidel Castro en la apertura del curso escolar el 16 de septiembre 2002, cuando señaló: "Hoy se trata de perfeccionar la obra realizada partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear" (Castro, 2002) (2).

La nueva práctica pedagógica de la genial idea de la Universalización, muestra una serie de dificultades en la formación de los estudiantes en general, y en particular de aquellos que se forman como profesores de inglés en lo referido a la continuidad del desarrollo de las habilidades profesionales, en particular, las habilidades comunicativas en la lengua inglesa desde el centro de trabajo o microuniversidad. Se ha creado entonces una serie de situaciones problémicas donde aparece un conjunto de causas y efectos alrededor de un problema relacionado con el desarrollo eficiente de las habilidades comunicativas.

Las causas del problema están relacionadas con las condiciones subjetivas y objetivas que enfrenta el estudiante en formación para estudiar inglés en la microuniversidad debido a la pobre preparación de tutores y profesores adjuntos que imparten docencia en las sedes y a la ausencia de una nueva cultura de aprendizaje en los estudiantes; entre las causas aparecen: una vieja cultura en estudiantes y profesores adjuntos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la existencia de un modelo trasmisivo de enseñanza con énfasis en el sistema de la lengua y en ejercicios de corte lingüístico, la excesiva carga de trabajo de estudiantes y tutores, el poco tiempo para la autopreparación, la inaccesibilidad a

los recursos tecnológicos, la incipiente sensibilidad humana del colectivo pedagógico, la frecuente imposibilidad de recibir tutoría directa y la escasez de bibliografía especializada, entre otras. Los efectos se revelan en el aprendizaje mecánico, formal y centrado en la lengua, la falta de motivación derivada de la frustración en el aprendizaje de las habilidades en el nuevo contexto educativo, la inseguridad en el uso de la lengua inglesa en la comunicación diaria y profesional, la falta de estrategias de aprendizaje y dificultades para resolver tareas docentes.

En la bibliografía registrada en Cuba, incluyendo Internet, no aparece documentado trabajo alguno referido al desarrollo de las habilidades comunicativas en la formación de profesores de lenguas extranjeras en las nuevas condiciones del contexto educativo que caracteriza el Programa de Universalización.

Dentro de la comunidad científica de lenguas extranjeras en Cuba y relacionado con la enseñanza de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras en sentido general, aparece el libro; Communicative Language Teaching (Acosta, R. y otros, 1998) que se utiliza desde que se inició el Programa de Universalización como texto básico de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Se documentan además los textos, Didáctica Interactiva de Lenguas (Acosta, R. y Alfonso, J., 2005) y Tareas docentes profesionales para la formación de maestros de lenguas (Acosta, R. Pérez, J. E. y Alfonso, J. 2005). Aparece también registrada la tesis de Máster en la Educación Superior, Modelo Didáctico Interactivo para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Valdés, L., 2004), y las tesis en didáctica de la enseñanza de la lengua inglesa: Modelo Teórico-metodológico Interdisciplinario para el Diseño de la Asignatura Inglés en Noveno Grado (Gómez, A., 2001).

En el escenario internacional y relacionado con la formación de maestros de lengua extranjera se reporta una cantidad enorme de trabajos relacionados con

el enfoque reflexivo y de acción, pero referidos a las habilidades pedagógicas y no a las habilidades comunicativas.

Actualmente el Departamento de Lenguas Extranjeras del Instituto Superior Pedagógico y el Proyecto de Investigación Territorial sobre el Programa de Universalización en Pinar del Río a los cuales está asociada esta tesis, cuentan con un banco de problemas que permiten direccionar la investigación científica en el área de formación de profesores de inglés en la provincia.

Entre las líneas de trabajo generales determinadas por el Proyecto de investigación (2004) del territorio se encuentran la elaboración de modelos didáctico-pedagógicos, generales o particulares, para el Programa de la Universalización, la elaboración de materiales didácticos y la contribución a la superación del personal docente involucrado en el Programa de la Universalización.

Analizando las dificultades que se presentan asociadas al proceso de formación de profesores de inglés en las nuevas condiciones que le impone la Universalización de la Enseñanza Superior al contexto educativo cubano, el **PROBLEMA** de esta investigación está dado en que **los estudiantes de segundo año de la Carrera de Licenciatura en Educación, especialidad lenguas extranjeras, presentan dificultades en la realización y el desarrollo eficiente de las habilidades comunicativas orales y escritas en la lengua inglesa en el marco del nuevo contexto de aprendizaje que ofrece el Programa de Universalización.**

El problema está fundamentado teóricamente a raíz de que la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, como expresa Valdés, L., (2003) (3), ha estado dominada por la lingüística estructural, unida a una u otra teoría psicológica, particularmente la conductista.

A principios de la década de 1960 comenzó a criticarse con fuerza la enseñanza conductista de lenguas; los maestros sentían que los métodos eran aburridos, poco motivantes e ineficientes (Moore, 1989). Se les critica su inconsistencia en la aplicación de las teorías psicológicas y lingüísticas de la época.

En 1972 el lingüista norteamericano Dell Hymes desarrolló el concepto de competencia comunicativa que revolucionó desde sus cimientos las concepciones acerca de la enseñanza de lenguas y dio origen al enfoque comunicativo. La competencia comunicativa significa que al aprender una lengua se adquiere no solo su sistema gramatical, sino también su sistema de uso, en dependencia de las personas, los lugares, los objetivos y los modos de comunicación.

Bajo la fuerte influencia del enfoque comunicativo los mercados están abarrotados de cursos y libros de texto que reflejan diversas interpretaciones de este enfoque, la mayoría de los cuales con una perspectiva restrictiva de la competencia comunicativa, aferrada a una visión lingüística de sus contenidos que, según Vez (1998:12) (4), en pocos casos se diferencia de los tradicionales postulados estructuralistas. Algunos han incorporado tendencias pedagógicas contemporáneas como los enfoques comprensivos y socioculturales que en los últimos años han encontrado espacio en Estados Unidos (Vez: op.cit.:33) a lo que ha contribuido el estudio de la obra de Vigotsky, el renacimiento del cognitivismo, marcado por las teorías de Bruner, Goodnow y Austin (1956), Gagne R. (1962), Ausubel (1968), Bruner (1975), Talizina (1988), y Gagne E. (1991), y el humanismo desarrollado por Rogers (1951), y Freire (1987), entre otros (Valdés, L., op.cit.).

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, Ellis, R. (1995: 243) (5) distingue diferentes puntos de vista: el conductista, el racionalista y el interactivo.

La teoría conductista asume una relación directa entre la información de entrada y la información de salida, de esta manera el maestro modela las formas lingüísticas y el alumno las adquiere mediante la imitación.

La teoría racionalista enfatiza la importancia de la “caja negra” del alumno. Aunque la información de entrada es esencial para el aprendizaje los racionalistas le asignan el papel de estimulador (**Trigger**) que dispara los procesos internos del lenguaje. Asumen que los aprendices están equipados con un conocimiento innato de las posibles formas que cualquier lengua pueda tener y utilizar la información de entrada para aprender esas formas.

Las teorías interactivas o (interaccionistas) dominan actualmente la enseñanza de lenguas extranjeras, unas con énfasis en lo psicológico y otras con énfasis en lo social. En esta dirección se investiga la contribución que al aprendizaje de lenguas hacen los factores internos y los factores externos, las diferencias individuales en el aprendizaje y sus causas y efectos, y la relación entre la interacción y la información de entrada, la interacción y la información de salida, así como el papel del filtro afectivo en el aprendizaje de la lengua.

Esta teoría considera la interacción como el “hecho fundamental de la pedagogía de clase” (Allwright, 1984:156) (6) porque “todo lo que en ella sucede ocurre mediante un proceso interactivo de personas vivas a personas vivas”.

Actualmente las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras se mueven alrededor de teorías interaccionistas como reacción a las teorías mentalistas y conductistas que le han antecedido (Ellis, 1995). Las teorías interaccionistas conciben la lengua como actividad social y se centran en la dimensión social de la

comunicación. El principio que subyace es que la interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas.

La interacción aparece con la visión marxista leninista de la relación del hombre con el mundo. Es la actividad transformadora del hombre con los demás objetos y sujetos. El enfoque histórico cultural de Vigotsky ofrece la primacía a la actividad, la interacción y la práctica social del hombre. Importantes pedagogos como Freire P. y Leontiev A.N., han enfatizado en el papel de la actividad del alumno en el aprendizaje. Actualmente muchas tendencias pedagógicas focalizan la actividad y la participación activa del alumno para lograr un aprendizaje significativo a partir de la zona de desarrollo próximo vigotskiana.

El **objeto** de esta tesis se enmarca en el proceso docente educativo de la Práctica Integral de la lengua inglesa en las sedes universitarias y microuniversidades de Pinar del Río, mientras que el **objetivo** que se genera podría formularse así:
Fundamentar una propuesta didáctico-metodológica desarrolladora, basada en la solución de tareas docentes comunicativas integradoras, con énfasis en la reflexión y el trabajo cooperativo, que facilite el aprendizaje interactivo para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa de los estudiantes de segundo año que se forman como profesores de inglés en el marco del Programa de Universalización.

Para cumplir este objetivo y dentro del **campo de acción** del proceso de formación de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa en el segundo año de la carrera, en las sedes universitarias y microuniversidades de Pinar del Río, y tomando en consideración el problema, la **idea a defender** en esta tesis es la siguiente:

Una propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, reflexivo e integrador de la lengua inglesa, en sus dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora y que establezca los principios y las cualidades del proceso de formación de los futuros profesores de inglés, facilita el desarrollo eficiente de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa mediante la solución de tareas docentes comunicativas integradoras, en grupos operativos, con aprendizaje reflexivo y trabajo cooperativo, en las nuevas condiciones de las microuniversidades cubanas.

El Marco contextual donde se desarrolla el estudio, abarca a los estudiantes, tutores y profesores de segundo año de la Carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, en las microuniversidades y sedes municipales universitarias de formación pedagógica de la provincia de Pinar del Río.

Derivado de la relación entre el problema, el objeto y el objetivo de la investigación se formularon las siguientes **tareas**:

Primera etapa. Investigación en el ámbito fenomenológico.

1-Diagnóstico de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en las sedes municipales universitarias y microuniversidades, para establecer las regularidades en el desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de las cuales se formularon el problema, objeto y objetivo de la investigación.

Elaboración y aplicación de los instrumentos del diagnóstico.

Procesamiento e interpretación de la información.

Segunda etapa. Determinación de los referentes teóricos.

2- Construcción del marco teórico (marco histórico, contextual, conceptual y epocal). Fundamentación del problema de la investigación y definición de las

tendencias en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera en las instituciones de formación pedagógica.

Análisis de los fundamentos en la formación de las habilidades comunicativas en la enseñanza de la lengua inglesa en los niveles elemental, intermedio y avanzado.

Tercera etapa. Construcción de la propuesta y despliegue de la teoría.

3-Modelación teórica.

Elaboración del marco teórico para la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, siguiendo los principios de un enfoque interactivo e integrador.

Elaboración de las orientaciones metodológicas para la aplicación de la propuesta.

En la elaboración de esta tesis se utilizaron los siguientes **métodos teóricos**:

A fin de obtener los resultados de esta investigación, se tiene en cuenta el **método dialéctico** como el método fundamental de la ciencia, que permitió fundamentar desde una posición científica y materialista la investigación y determinar la dialéctica de la relación causa-efecto y descubrir, además, el desarrollo en el proceso de formación de las habilidades comunicativas, a partir de la determinación de las relaciones entre los diferentes contenidos que componen este universo del saber en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Se utilizaron también:

El **método histórico- tendencial** en la determinación de las regularidades del proceso de formación de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa en las sedes municipales de Pinar del Río, las principales tendencias de este proceso y las teorías contemporáneas de la enseñanza de lenguas.

El **método lógico** para determinar la esencia, la necesidad y la regularidad del proceso de formación de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa.

La **modelación** para la construcción de la propuesta didáctico-metodológica para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa en las sedes municipales y microuniversidades de Pinar del Río.

El **sistémico-estructural** para determinar los elementos constitutivos y relaciones de la propuesta.

Dentro de estos métodos teóricos, los procedimientos de **análisis, síntesis, comparación, generalización, inducción y deducción** permitieron analizar en el objeto y en el campo de acción los componentes y contradicciones presentes, definir además, el proceso mediante el cual esas contradicciones se desarrollan, descubrir los cambios cualitativos que en el proceso de formación de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa se producen ante la propuesta, y posibilitaron analizar cómo se aborda la enseñanza de lenguas en el mundo, en Cuba y en las Sedes Universitarias de Pinar del Río.

Se utilizaron también los **métodos empíricos** con el objetivo de recoger información para crear bases de datos, algunas de las cuales se procesaron estadísticamente. La **observación** a actividades docentes; la **encuesta** a estudiantes de segundo año de la carrera; la **entrevista** a especialistas de la lengua inglesa de la Sede Central, profesores de las sedes, tutores y coordinadores de la carrera de Licenciado en Educación especialidad lenguas extranjeras, que participan en el proceso de formación de profesores de inglés en las sedes municipales de la universalización; el **criterio de expertos** a especialistas de la lengua inglesa con vasta experiencia académica y científica, Másters y Doctores, para recoger sus opiniones sobre la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora elaborada; el **análisis de documentos** y materiales didácticos utilizados en la enseñanza de la lengua inglesa para estudiantes en formación: guías de estudio, materiales digitalizados(CD de la carrera) y planes de superación individual de profesores tutores y profesores de sedes. Estos métodos

permitieron corroborar la existencia del problema de investigación y profundizar en las manifestaciones, síntomas y causas del objeto de estudio.

Son **aportes** de esta investigación:

Los fundamentos didáctico-metodológicos de una propuesta para la formación de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, derivados de las interpretaciones dialéctico-materialistas de la interacción y la comunicación desde diversas dimensiones, así como una serie de indicaciones metodológicas que van a regir el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa en la formación de profesores de esta lengua extranjera en el Programa de Universalización.

Novedad científica

La novedad científica de la tesis está dada en que por primera vez se concibe para la especialidad de lengua inglesa en la formación de maestros en Cuba, y en particular en el Programa de Universalización, un proceso de aprendizaje mediante la interacción social en la resolución de tareas docentes comunicativas integradoras que se realizan en grupos operativos, con el método cooperativo y el enfoque reflexivo. El concepto integrador en la tarea docente comunicativa constituye un valioso aporte teórico, en tanto que contempla el desarrollo integral del profesor: la formación de valores, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de habilidades comunicativas y profesionales, las estrategias de aprendizaje y la cultura general integral.

El aporte práctico lo ofrece un conjunto de procedimientos pedagógicos que propician la implementación de la propuesta didáctico-metodológica, así como la preparación, ejecución y control de sus componentes: tareas docentes comunicativas integradoras y funciones de los agentes pedagógicos: profesor en formación, profesor tutor y profesor de la sede.

La tesis contará con la estructura siguiente:

Introducción.

Capítulo I: Contiene un análisis histórico-descriptivo de la situación actual del proceso de formación de profesores de la lengua inglesa en el mundo, en Cuba y en las Sedes Municipales y microuniversidades de la provincia de Pinar del Río.

Capítulo II: Referentes teóricos de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas.

Capítulo III: Propuesta didáctico-metodológica desarrolladora para las habilidades comunicativas de la lengua inglesa en la formación de profesores en la Universalización.

CAPÍTULO I

Situación actual de la enseñanza del inglés en la formación de profesores en Pinar del Río

El capítulo I ofrece una panorámica general de la problemática actual de la formación de profesores de lenguas extranjeras, en particular de la lengua inglesa, en Cuba y en las Sedes Municipales de la Universalización de la Educación Superior, donde se forman los futuros profesores de Pinar del Río, profundizando en el problema y fundamentando la necesidad del cambio y la creación de una nueva cultura del aprendizaje en la formación de los profesionales de la Educación en las nuevas condiciones que el Programa de Universalización de la Enseñanza Superior le impone al contexto educativo cubano.

Considerando la importancia social y la novedad de la Universalización de la Enseñanza Superior en la contemporaneidad, muchos científicos de la Educación se han proyectado cada vez más sobre el proceso de formación de los futuros profesionales de la Educación para contribuir al perfeccionamiento de este programa y garantizar la formación competente de los futuros profesores de lenguas extranjeras en los diferentes niveles de enseñanza. Se trata de perfeccionar el modelo pedagógico actual de la formación de profesores de inglés, a partir de las deficiencias actuales, mediante la integración y la interacción desarrolladora de todos los factores que influyen en la formación de los profesionales cubanos de la educación y en el proceso de formación de una cultura integral de todo el pueblo en el nuevo contexto educativo creado en los últimos años en Cuba.

Este capítulo tiene como objetivo principal determinar las tendencias del problema planteado, para ello se ha seguido una lógica de análisis de lo general a lo particular, o sea, hasta la especificidad de esta enseñanza en el municipio de Pinar del Río y como campo de acción, se ha caracterizado el proceso de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en el área del

conocimiento de la asignatura de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, objeto de estudio de esta investigación, en la que a partir del diagnóstico realizado se ha podido constatar la veracidad del problema enunciado.

La descripción que se ofrece de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la formación de profesores, se ha construido esencialmente con información oral y escrita, adquirida mediante los métodos de investigación descritos en la Introducción.

En Cuba el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general, y del inglés en particular, ha sido ampliamente abordado, se han reportado múltiples trabajos sobre este proceso; sin embargo, son escasos los documentos escritos que ofrecen información acerca de la situación actual de la formación de profesores de inglés en el mundo, en Cuba, y en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río en contextos iguales o similares al proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en las microuniversidades cubanas. Por ello ha sido de extraordinario valor en la descripción de la situación actual de la enseñanza de esta lengua la información oral obtenida mediante los métodos de consulta a especialistas de lenguas (Anexo I-b), entrevistas a coordinadores de la carrera y a profesores de las sedes municipales de la provincia (Anexo I-a), entrevistas a tutores (Anexo I-c) y encuestas a estudiantes de segundo año de la Carrera de Licenciatura en Educación, especialidad de lenguas extranjeras de Pinar del Río (Anexo I-d). También han sido valiosos los criterios ofrecidos por Doctores y Másters que se han especializado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Anexo I-h).

1.1 Métodos y materiales

Para la obtención de los datos primarios en la caracterización del objeto de estudio, se ha utilizado un conjunto de métodos empíricos. Ellos son: La entrevista a profesores de la sede, tutores y coordinadores de la carrera, con el objetivo de adquirir información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Segundo Año; la encuesta a los estudiantes (profesores en formación) con el objetivo de corroborar información sobre el proceso y las condiciones de aprendizaje; la observación a clases (Anexo I-e) con el objetivo de constatar in situ el comportamiento de los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje; la consulta a especialistas con el objetivo de recoger sus valoraciones acerca del proceso didáctico de la formación de profesores de Inglés en el Programa de Universalización; la revisión de la documentación escolar (Guías de estudio, materiales digitalizados y planes de superación individual de tutores) con el objetivo de corroborar información aportada por otros métodos sobre las condiciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se consultaron **10** especialistas del Instituto Superior Pedagógico “Rafael M. de Mendive”. La entrevista se realizó a **4** coordinadores de la especialidad de Lenguas Extranjeras en diferentes sedes municipales de la provincia, a **12** profesores de las Sedes y a **14** tutores que atienden directamente a los estudiantes de segundo año. Se encuestaron además **72** estudiantes (de ellos 35 de segundo año y 37 de tercero a quinto año), que se forman en las sedes municipales de Pinar del Río, San Juan, Sandino, San Cristóbal y Viñales. Por otra parte, se efectuaron **6** observaciones a clases en **3** de las instituciones antes mencionadas, donde se encuentran insertados los profesores en formación de segundo año de la especialidad de lengua inglesa, con el objetivo de corroborar la existencia de las dificultades registradas en el proceso de formación de las habilidades profesionales, en particular las habilidades comunicativas en las nuevas condiciones que impone la Universalización. A ello contribuyó también el método de revisión de la documentación escolar con el cual se analizaron **2** guías

de estudio, el material digitalizado (CD de la carrera de lenguas extranjeras) y 6 planes de superación de los tutores.

1.2 Datos generales de la especialidad de lengua inglesa

En el proceso de formación de profesores de inglés de la carrera de lenguas extranjeras del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río (2004-2005), participan 245 estudiantes universalizados, 24 profesores del ISP, 82 tutores, 43 profesores adjuntos y 9 coordinadores de la carrera en los diferentes territorios.

En la actualidad el 100% de los docentes de la provincia de Pinar del Río que se encuentran vinculados al proceso de formación de profesores de inglés, como tutores, profesores de las sedes o consultantes, poseen el título universitario de Licenciados en Educación, sin embargo, entre los profesores de las sedes se encuentran estudiantes en formación, de quinto año, asumiendo con responsabilidad tareas docentes en la preparación de los profesores en formación de los diferentes años de la carrera. Existen profesores adjuntos de las sedes que asumen al mismo tiempo las funciones de tutores de sus propios estudiantes, otros docentes son trabajadores de otras entidades no educacionales de la provincia, como el turismo, el CITMA, entre otras. No todos los tutores poseen categoría docente y en algunos casos los estudiantes no cuentan con un tutor en la microuniversidad donde están insertados. Este dato nos indica que si bien la provincia debe continuar trabajando en el proceso natural de formación de nuevos profesionales de la Educación, y en particular de profesores de inglés, a la par debe prestar una atención especial

al proceso de actualización y superación sistemática, así como a la preparación científico-metodológica de estos docentes en ejercicio, proponiéndose alcanzar niveles superiores en el desarrollo profesional de los mismos, dada la importancia que ello reviste en la elevación de la calidad del proceso de formación de los futuros profesionales de la Educación en el marco del Programa de Universalización de la Enseñanza Superior.

1.3 Antecedentes y estado actual de la Universalización

En la década de 1960 había en Cuba tres centros universitarios con un reducido número de carreras. En 1962 se llevó a cabo la Reforma Universitaria cuyas decisiones fundamentales fueron la enseñanza gratuita y el sistema de becas. En la década de 1970 se multiplicó la red de Centros de Educación Superior, se estableció el principio de la unidad de estudio-trabajo, se crearon los cursos para trabajadores y la educación a distancia. En menos de 25 años se crearon más de 50 centros superiores de enseñanza donde se imparten en la actualidad 85 carreras diferentes. Hoy se extiende progresivamente la enseñanza universitaria a todos los municipios del país, como necesidad ineludible de una pujante revolución educacional. Un importante incremento se ha producido en la matrícula de estudiantes que ingresan a las carreras que se imparten en los municipios, como un nuevo paradigma de la educación superior cubana en su actual nivel de desarrollo.

La idea de extender la enseñanza universitaria a cualquier rincón del país-- como necesidad impuesta por las decenas de miles de maestros y profesores emergentes, trabajadores sociales, instructores de arte, obreros y técnicos en cursos de capacitación de nivel superior, alumnos de los planes para la formación integral de jóvenes y de otros programas de desarrollo, mucho de los cuales deberán continuar desde sus puestos de trabajo y lugares de residencia los estudios universitarios-- tendrá igualmente una enorme trascendencia. El Comandante en Jefe Fidel Castro ha dicho al respecto: "Digo universidad y me

parece una palabra extraña hablar de claustro, de estudiantes universitarios, porque empiezo a pensar en términos de todo un pueblo convertido en estudiante universitario" (Castro, F. 2003) (1). Hoy se realiza el sueño de Fidel de convertir a toda la nación en una universidad.

Cuba atesora una rica experiencia en la formación de maestros con métodos genuinamente revolucionarios. Sin embargo, la universalización requiere de la investigación y solución a nuevos problemas pedagógicos y metodológicos. Una tarea priorizada de los Centros de Educación Superior consiste, en crear nuevas formas de organización y nuevos métodos de enseñanza que se correspondan con las realidades económicas, sociales y políticas del país y consecuentes con los adelantos de la pedagogía en el mundo y la experiencia pedagógica cubana.

En el futuro se aspira a lograr que en cada municipio se desarrolle una pequeña universidad, con todos sus procesos fundamentales, y que esté al alcance de todos los ciudadanos de nuestra sociedad. Por ello las Sedes Universitarias irán incorporando las diversas modalidades que existen en las universidades centro como son: cursos regulares y para trabajadores, postgrados y cursos de superación, enseñanza a distancia, incluyendo la asistida, tareas de investigación, así como programas de extensión universitaria que podrían incluir cursos de superación cultural general, actividades culturales, concursos, y proyectos comunitarios que favorezcan la creación de valores culturales y beneficien a los obreros, campesinos, amas de casa, y población en general.

En estas sedes universitarias municipales o territoriales se inserta la Universidad en la Batalla de Ideas y posibilita el acceso de cualquier ciudadano a la Educación Superior. De igual forma, permite la existencia de un espacio real contextualizado para el desarrollo cultural y científico de las comunidades, las que forman a sus profesionales a partir de sus propias necesidades y potencialidades, bajo la dirección metodológica de la Universidad Centro: el Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. de Mendive". De esta forma se asegura la formación de profesionales

de la educación más humanos y comprometidos a no ver solo los problemas sino a ayudar a resolverlos en la práctica.

1.4 La Universalización en otros países

Internacionalmente se documenta la Universalización en Venezuela comenzada en el 2004 con la Misión Sucre como estrategia para romper los círculos de exclusión y alcanzar la justicia social (Misión Sucre, 2003). Esta Misión utiliza la municipalización como una de sus directrices básicas, entendiéndola como un proceso que haga posible que los estudios superiores estén indefectiblemente vinculados al contexto sociocultural en el que se realiza la práctica educativa. Por ello, expresa esta Misión, la educación superior debe tener:

- a) Pertenencia socio-cultural, es decir, una educación orientada hacia los contextos, problemáticas y cultura regional y local.
- b) Participación y corresponsabilidad, o sea, crear y producir saberes y conocimientos bajo los principios del aprender a aprender y del aprender haciendo en un proceso de desarrollo local, sustentable y endógeno, promoviendo la generación, en términos de Edgar Morin, de la ciencia con conciencia.
- c) Generación de la defensa de lo propio y de la valoración del lugar de origen y pertenencia. Esto es, involucrar y comprometer a los estudiantes con el contexto local.

Las características de esta Misión son:

- a) La generación de aprendizaje, saberes y haceres en el marco de un conjunto de oportunidades, espacios, lugares, condiciones y modalidades de formación de la práctica educativa universitaria.

- b) La adaptación de los estudios universitarios a las particularidades de las diferentes regiones y localidades, sus pobladores, problemáticas, expectativas y necesidades específicas de desarrollo.
- c) La correspondencia entre todos sus participantes: bachilleres, docentes, instituciones universitarias, gobiernos regionales y locales, sectores productivos, comunidades y el gobierno nacional.
- d) La comprensión del trabajo y la vida social como espacios de aprendizaje.
- e) La actualización permanente y la vinculación nacional e internacional.
- f) El aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación.

En síntesis, la universalización cubana tiene las mismas pretensiones que la Misión Sucre, salvando las diferencias contextuales históricas, económicas y sociales. Ambas pretenden:

- Un espacio para la participación y el ejercicio de toda la ciudadanía para alcanzar mayores niveles de justicia social.
- Una estrategia que promueve el desarrollo local, regional y nacional.
- Una práctica educativa innovadora que ofrezca oportunidades de estudios universitarios e implemente modalidades que posibiliten el desarrollo de competencias y actitudes en correspondencia con el ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Un modelo superior a los anteriores política y pedagógicamente.
- Un espacio imprescindible para alcanzar niveles superiores de cultura general integral de la población.

1.5 La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI

Esta declaración (UNESCO, 1998) (7) comienza señalando que:

“La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativas a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de

estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.”

Con respecto al acceso a la educación superior la mencionada Declaración apunta que si bien la segunda mitad del siglo XX se caracterizó por una “expansión espectacular” de la educación superior a escala mundial, también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrializados desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y que ha sido igualmente una época de estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso de algunos de los más desarrollados y más ricos”.

En dicha Declaración se menciona que la educación debe ser de calidad y para todos, y debe ser pertinente. La pertinencia consiste en que las funciones de docencia, investigación y extensión, los programas y actividades, satisfagan las demandas de la sociedad y estén vinculados con los programas de desarrollo económico, social, cultural y regional.

1.6 La hegemonía lingüística del Inglés

La “Era de la Globalización” ha encumbrado al inglés como su lengua oficial, el idioma que cualquier grupo de personas utilizaría si éstas procedieran de diferentes países, continentes o culturas. A medida que la internacionalización de las sociedades y la economía avanzan, son más los ciudadanos del mundo que se ven abocados a comunicarse en esta lengua.

La lengua de los negocios es también el inglés, no sólo la manida lengua de Shakespeare, es igualmente la de Newton (el 66% de los científicos del mundo lo leen a diario), la de Bill Gates (el 80% de la información almacenada

electrónicamente está escrita en inglés), de las telecomunicaciones, de los Hermanos Wright (las compañías aéreas lo tienen como primer idioma). El inglés es la llave al mundo: al mundo de la comunicación, al mundo de la ciencia, la tecnología, la diplomacia, las competencias internacionales de deporte y también al mundo laboral.

El Inglés se conoce como la lengua más utilizada para divulgar los últimos avances de la ciencia y la tecnología independientemente de la rama del saber a la que se haga referencia. Se destaca, además, entre los idiomas en que se publica el más alto volumen de información diariamente en el mundo.

Y es que nunca un idioma ha sido hablado, en mayor número, por personas que no lo tienen como lengua materna. Se estima que el inglés cuenta en la actualidad con más de 1.000 millones de hablantes no nativos cuando la población de anglófonos nativos es de 372 millones. Mucho más impresionante resulta que al menos otros 375 millones de personas, usan el inglés regularmente como segunda lengua y 100 millones de ellos lo hablan con fluidez como lengua extranjera. (Graddol, D. 1997) (8). Y este número seguirá creciendo al menos hasta 2015, año en el que, por otra parte, unos 2.000 millones de personas en el mundo lo podrían estar aprendiendo, según concluye el reciente informe del British Council encargado a un equipo de expertos dirigidos por el profesor David Graddol. A partir de datos de la UNESCO, dicho estudio apunta a ese como el momento álgido del negocio de la enseñanza del inglés pues en años posteriores el número de alumnos experimentaría un lento pero firme retroceso. De cualquier manera, dentro de poco más de una década lo hablarán tres mil millones de personas, es decir, la mitad de la humanidad.

1.7 La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el mundo y su repercusión en Cuba

En las postrimerías del siglo XX y primeros años del presente siglo se han consolidado diversas tendencias en los ámbitos político, económico y tecnológico. Entre estas tendencias podemos mencionar la globalización de la información, la internacionalización de la economía, el rápido desarrollo científico y tecnológico, las múltiples aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y la diversificación y movilidad física y funcional de los profesionales. Son cambios e innovaciones constantes que han tenido amplias repercusiones en todas las actividades humanas y han originado un nuevo modelo de sociedad: la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC)

En este nuevo modelo de sociedad se ha puesto de manifiesto la importancia vital que tiene el factor información-conocimiento para el desarrollo económico de las organizaciones y, al mismo tiempo, se ha hecho patente la necesidad de desarrollar instrumentos para la comunicación del conocimiento. Todo ello ha dado lugar a complejas y crecientes exigencias en lo que respecta a la comunicación profesional. A medida que el mundo se involucra en la denominada era digital, son cada vez más las áreas del conocimiento humano que se esfuerzan por sacarle partida a los recursos electrónicos de la “red mundial de redes”. Y no es para menos, dada la profusión de fuentes de información que ofrece este medio de comunicación e interacción electrónica a través de las computadoras.

El desarrollo de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones ha generado una serie de beneficios para el hombre y ha implicado reconceptualizar el tiempo, las distancias y las fronteras, además nos permite interactuar cara a cara, a la distancia, con una carta o por la red, con el similar y el diferente, permite acercarnos y humanizar la virtualidad.

La época contemporánea se caracteriza por un desarrollo científico-técnico acelerado, producto del cual la información se multiplica y acumula por segundos, ya que los nuevos descubrimientos se suceden vertiginosamente. Esto hace prácticamente imposible dotar a los estudiantes de toda la información que necesitarían para responder eficazmente a estas exigencias, en las condiciones en que actualmente se lleva a cabo el proceso educativo en las diferentes instituciones escolares.

Es necesario por tanto, reconsiderar los estilos, métodos y procedimientos de trabajo de docentes y estudiantes, así como las concepciones psicopedagógicas que tienen en su base, y sustituirlos por enfoques más eficaces y eficientes. Es indispensable un cambio en el sistema educativo que haga posible dar respuesta a los retos que la realidad actual le plantea a la escuela como institución educativa en lo referido a la modificación de la concepción y materialización de los roles del profesor y del estudiante en el proceso pedagógico.

La gran mayoría de los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, no importa qué lenguas sean, se circunscriben al campo de las investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras (**Foreign Language Acquisition Research**; en inglés) dentro del campo de la lingüística aplicada (**Applied Linguistics**). La dirección fundamental dentro de este campo consiste en perfeccionar la enseñanza de lenguas a fin de que los aprendices logren los niveles de competencia comunicativa esperados en el menor tiempo posible. Esta es una demanda social que se ha traducido en términos de un problema científico. (citado en Valdés, L. 2001)

La enseñanza del Inglés ha adquirido gran relevancia con el auge de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y específicamente con el

servicio de Internet, el cual se ha convertido en verdadero centro de cursos de inglés centrados en diferentes campos del saber: programas educativos, instructivos, de negocios, del turismo, del medio ambiente y otros, en los cuales se ha marcado la instrucción a través de la lengua como medio y fin de la enseñanza y el aprendizaje. En medio de este colosal negocio se inserta Cuba, cuya creciente participación en diferentes eventos internacionales hace que se priorice la enseñanza y el aprendizaje del Inglés con fines instructivos y educativos bien definidos y en estrecha correspondencia con las necesidades del contexto histórico-social cubano.

Es evidente que en el contexto socio-económico en que se desenvuelve Cuba actualmente, es fundamental el dominio de varios idiomas, puesto que el lenguaje es el instrumento que facilita y acelera el acceso a la información y permite la comunicación del conocimiento consolidado.

Por lo que respecta a las causas de la demanda de la enseñanza del inglés para la comunicación profesional o con otros fines, hay que mencionar las tendencias a la integración de los mercados en el mundo, en particular del área del Caribe con los países de América, las dimensiones de la nueva economía y del comercio electrónico, la expansión del turismo, el fenómeno de la inmigración, las posibilidades que ofrecen la libre circulación de profesionales y de trabajadores, los programas de intercambio bilaterales, con países de habla inglesa de diferentes partes del mundo, para profesores y estudiantes.

En el caso de Cuba, se diseñan y aplican planes de colaboración y cooperación educativa en los diferentes niveles de educación con fines humanitarios que contribuyen a la alfabetización y preparación cultural de los pueblos en países de habla inglesa del Tercer Mundo como en Nueva Zelanda y Jamaica.

1.8 Las tendencias histórico-didácticas en la enseñanza de lenguas

extranjerías en Cuba

Las tendencias histórico-didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba han sido estudiadas por Rivera, S. (1999) (9), quien acertadamente opina que, al igual que en otras partes del mundo, han tenido como base, indistintamente, la lengua y/o el habla y se han orientado hacia una u otra con más o menos énfasis en uno u otro de los dos principios que conforman la unidad de conciencia y actividad, cuyo resultado esperado ha sido siempre el dominio cada vez más eficiente de las habilidades lingüísticas y/o comunicativas en la lengua extranjera. Estas tendencias han utilizado con carácter distintivo el concepto de método de enseñanza y han destacado algunas de las características importantes de los mismos. Los ejemplos más notables de ello son: el método de gramática-traducción, el método directo, el método audio-lingual, el método audio-visual, el método situacional, entre otros, los cuales se aplicaron hasta los años 80 y se combinaron de forma ecléctica muchas veces.

A partir de los años 60, se comenzó a superar la visión estrecha y limitada del método y se substituyó por una visión más amplia y abarcadora: el enfoque, dando lugar a una concepción funcional de la naturaleza del lenguaje: el enfoque comunicativo o funcional-nocional, el cual hasta los años 70, enfatizaba el desarrollo de habilidades mediante el conocimiento consciente (variante pre-comunicativa), mientras que en la década de los 80 empezó a enfatizarse el carácter activo del aprendizaje (variante comunicativa “pura”). En los años 90 se comienza a desarrollar en Cuba la variante sistémico-comunicativa del enfoque la cual prevalece hasta hoy.

El análisis del enfoque en sus diversas variantes, por las cuales ha transitado o va transitando la enseñanza del inglés en Cuba, refleja inconsistencias, tanto en el plano teórico como práctico, que se expresan en el dominio teórico-práctico insuficiente que alcanzan los estudiantes, como resultado de la falta de aplicación consecuente del enfoque sistémico a la dicotomía lengua-habla y a la unidad de los principios de conciencia y actividad. (en Rivera, S. 1999)

Bajo el enfoque comunicativo se inscriben los métodos de enseñanza de lenguas de mayor impacto internacional, comenzando por el **Enfoque de Respuesta Física Total**, (TPR, de James Asher), el **Enfoque Natural** (de Tracy Terrell), el **Método Sugestopédico** (de George Lozanov), el **modelo Joyful Fluency** (de Lynn Freeman, 1998), y **la Educación Holista de Lenguas** de Kerneth Goodman en su libro, What's Whole in Whole Language (1989).

Los métodos más influyentes en la enseñanza de lenguas, han incorporado muchas de las ideas de las corrientes psicológicas dominantes en el momento, y han generado diferentes propuestas de modelos para la organización de los currículos de lenguas: modelo estructural Gramática-Traducción (GT) y Audio-Lingual (AL); modelo basado en procesos (metodologías humanistas); y modelos nocionales, funcionales-nocionales, basado en tareas (variantes del enfoque comunicativo).

De modo general, en la practica educativa se manifiesta una diversidad de enfoques del aprendizaje de la lengua extranjera y los intentos de integración no han logrado ir más allá del eclecticismo. Los docentes no poseen una suficiente formación psicopedagógica, reflejada en la falta de conciencia de esta situación y

en las consecuencias que ella provoca. Muchos docentes desconocen los enfoques que utilizan en su práctica escolar y desarrollan una enseñanza totalmente empírica que no les permite una dirección acertada del proceso de aprendizaje de los estudiantes en la lengua que estudian.

1.9 La formación de profesores de lenguas extranjeras en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río

El Instituto Superior Pedagógico cuenta en el curso escolar 2004-2005, con un universo de 3137 personas vinculadas al Programa de Universalización; de ellos, 2657 estudiantes y 480 docentes, sin contar el número de tutores y profesores adjuntos de las 14 Sedes Municipales.

La provincia de Pinar del Río cuenta con **245** estudiantes de lenguas extranjeras, distribuidos como aparecen en la Tabla 1 (Anexo I-f), de ellos **179** se encuentran cursando de segundo a quinto año en las 8 sedes territoriales de formación y superación de profesores de lengua inglesa, ubicadas en los municipios de Pinar del Río, San Juan, Sandino, Viñales, Minas, Bahía Honda, La Palma y San Cristóbal, bajo el modelo pedagógico revolucionario de la universalización. Estos estudiantes se encuentran insertados en **75** microuniversidades, bajo la tutoría de 82 profesores tutores que los acompañan durante toda la carrera.

1.10 Análisis de los métodos utilizados

1.10.1 Resultados de la entrevista aplicada a coordinadores de la carrera y profesores de las sedes

Se conoció mediante entrevista a los coordinadores de la carrera de lenguas extranjeras y a los profesores de las sedes municipales que imparten la práctica integral de la lengua inglesa en segundo año, que estos últimos poseen determinadas características, reflejadas en la Tabla 2 Anexo I f.

Como puede observarse en la tabla la categoría científica de los profesores de las sedes es aún insuficiente para enfrentar los retos que impone la Universalización a la formación de los profesionales de la Educación en las distintas enseñanzas, así ocurre con las categorías docentes, 2 de los 10 profesores entrevistados eran estudiantes en formación de quinto año, 4 eran profesores recién graduados, mientras que los cursos especializados acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera alcanza solo un promedio de 1 por cada 2 profesores.

En entrevista realizada a profesores de las sedes y coordinadores de la carrera de lenguas extranjeras en los diferentes territorios (Anexo I a), se conoció que:

_ Según los entrevistados apenas existe en las microuniversidades y sedes municipales bibliografía especializada sobre la enseñanza de la lengua inglesa. Algunos cuentan con libros de textos y de consulta que pertenecen a un amigo o colega de trabajo, mientras que otros utilizan las notas de clase, materiales y textos que guardan de sus años de estudiante. Opinan que también son escasos los recursos informáticos en las sedes y microuniversidades para facilitar el trabajo de preparación de los profesores y el trabajo independiente de los estudiantes en formación. En la mayoría de las sedes visitadas los estudiantes no cuentan con la guía de estudio de las diferentes asignaturas por no existir los medios necesarios para su impresión y entrega individual.

_ En las sedes municipales no existen fuentes documentales actualizadas que permitan el desarrollo eficiente del contenido del plan de estudio por no estar creadas, en la actualidad, las condiciones técnicas para conectar todas las sedes municipales pedagógicas a la intranet del Ministerio de Educación (MINED).

_ Los profesores confunden en ocasiones la metodología comunicativa con elementos de la enseñanza tradicional que no reflejan en modo alguno la naturaleza interactiva de la comunicación, en actividades como la enseñanza de las habilidades orales, la lectura y la escritura. Llaman comunicativo a la actividad que realiza el alumno con las funciones de la lengua, aún cuando estas se centran en la forma y no en el contenido. Al respecto, los especialistas opinan que no existe la concreción de los enfoques contemporáneos sobre la enseñanza de la lengua inglesa en la práctica pedagógica diaria.

_ Los profesores entrevistados conocen poco del aprendizaje por tareas, aunque tienen nociones de la importancia del diseño de tareas docentes que promuevan la interacción y la comunicación en el aprendizaje de la lengua extranjera.

_ Los profesores de las sedes no mantienen un vínculo sistemático y directo con los tutores en las microuniversidades por lo que las evaluaciones integrales al finalizar cada módulo no resultan eficientes a la luz de los cambios que impone este nuevo modelo a la evaluación del proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

_ Los profesores y tutores de los estudiantes en formación no conocen los programas de las asignaturas que reciben o imparten los estudiantes en formación en las sedes y microuniversidades respectivamente.

En la entrevista aplicada a los especialistas de la lengua inglesa del Instituto superior Pedagógico "Rafael M. de Mendive" Anexo I b, el 100 % coincide en que la realización del trabajo metodológico en la Sede Universitaria Municipal es de vital importancia y constituye la base para la integración de todas las partes o estructuras del proceso docente en las que debe realizarse. Constituye además, el proceso a través del cual se gestiona la didáctica del modelo pedagógico de la universalización, que permite optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos a los sujetos que en él intervienen: coordinadores de la carrera, profesores de las sedes, tutores y estudiantes de forma tal que interactúen a través de las leyes de la didáctica y el carácter sistémico del proceso, brindando la estrategia a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

_ Entre las sugerencias que proponen los profesores de las sedes y coordinadores de la carrera para elevar la calidad del proceso de formación de profesores en el marco del Programa de Universalización, se encuentran:

- * mejorar las condiciones de los locales donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en las sedes municipales, así como la base material de estudio de los estudiantes en formación.

- *ofertar cursos de superación sobre los nuevos enfoques y metodologías de la enseñanza de la lengua inglesa, en los diferentes territorios.

- *Contar en cada sede con los recursos técnicos necesarios que posibiliten a los profesores en formación el acceso a la bibliografía especializada y actualizada para la proyección, ejecución y control del desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de sus necesidades e intereses. (Impresiones de textos, fotocopias de artículos y otros materiales, grabadoras, casetes de audio y video que posibiliten grabaciones de diferentes programas y materiales audiovisuales, entre otros recursos.)

*propiciar intercambios de experiencia o metodológicos con los profesores de las diferentes sedes de la provincia.

*propiciar encuentros de conocimientos y concursos de habilidades entre los estudiantes que se forman como profesores de inglés de los distintos municipios y territorios.

1.10.2 Resultados de las observaciones a clases

Las observaciones a clases, realizadas según la guía elaborada (Anexo I-e) con el objetivo de constatar el estado actual del problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los estudiantes de segundo año de la carrera, que se forman en las diferentes Sedes de Superación en la universalización, reportan que:

_ Existe una cultura del proceso de enseñanza trasmisivo, centrado en el profesor y se asume que se domina la lengua cuando se conocen sus componentes y las reglas por las que estos se combinan. Se mantiene el énfasis en la explicación y la demostración del sistema de la lengua y no en su uso.

_ No se toman en consideración los intereses y necesidades de los profesores en formación, así como los factores socioculturales en el desarrollo de las habilidades comunicativas, es decir, la edad, el sexo, las características del contexto donde está insertada la sede y la microuniversidad, la actividad económica fundamental del lugar, entre otros indicadores.

_ Los objetivos de las clases se dirigen hacia los niveles lingüísticos y comunicativos, pero en las actividades de aprendizaje se hace mayor énfasis en

los aspectos lingüísticos de la lengua que se estudia. Se trata de una dimensión lingüística de la competencia comunicativa, poco estratégica y sociológica.

_ Las actividades de aprendizaje no siempre presentan tareas docentes a resolver que permitan la interacción auténtica y espontánea entre los estudiantes. Raras veces se les facilitan procesos interactivos que creen oportunidades de aprendizaje reflexivo, tampoco se crean necesidades de comunicación reales que promuevan el trabajo cooperativo en el aula y en las actividades interencuentros, lo que hace sentir una comunicación incoherente y artificial entre los estudiantes y el profesor, es decir, no se logra una interacción comunicativa genuina, a ello contribuye la rigidez de la estructura interna de las clases, característica de la vieja cultura del aprendizaje.

_ En el mejor de los casos se observa una tendencia a una práctica comunicativa centrada en el maestro y que responde a determinada programación estructural del programa o libro de texto con una orientación fundamentalmente lingüística, y sin tareas que resolver.

_ No se involucra al estudiante con la reflexión sobre el aprendizaje teniendo en cuenta los aspectos de su personalidad y las posibilidades que tiene para aprender, en la mayoría de los casos se considera solo su capacidad cognitiva.

_ Los temas de enseñanza no desarrollan la dimensión social educativa que exige la sociedad cubana a los estudiantes que se forman como profesionales de la educación en una lengua con una dimensión internacional, que les permita, como visión del mundo, entrar a la vida y cultura de la humanidad, hecho que reduce el apoyo e influencia de la educación y la cultura sobre el aprendizaje de lenguas. Se utilizan materiales impresos, como el libro de texto y cuaderno de trabajo del programa “**Spectrum**”, que no fueron diseñados para este tipo de curso en la modalidad semipresencial que impone la Universalización.

_ Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre transmisión y recepción de mensajes en el mejor de los casos, pero en las actividades que se orientan para realizar interencuentros, no se observa la naturaleza colaborativa de la búsqueda, procesamiento y construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

_ Los contenidos curriculares carecen de significación individual y social en tanto que han sido seleccionados a partir de la lógica de la ciencia sin considerar las necesidades de los estudiantes y las posibilidades que tienen para aprender en el nuevo contexto educativo que ofrecen las microuniversidades.

_ En la mayoría de las clases no se diseñan guías de orientación para el trabajo independiente. Los estudiantes en formación no poseen las guías de estudio diseñadas para la asignatura, por no contar el centro con los recursos necesarios para la impresión de las mismas, en el mejor de los casos, los estudiantes pueden consultarlas en la base de datos de alguna computadora del centro cuando exista la posibilidad de acceso a la máquina.

_ No se utiliza el método de proyecto por desconocimiento por parte de los profesores de la metodología para la orientación y realización de los trabajos, en otros casos por la poca variedad de recursos con que cuentan en los centros.

_ No se promueve al máximo la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes sobre las tareas que realizan. Prevalece el criterio de los profesores por la calidad de las respuestas dadas y la realización de las tareas asignadas.

1.10.3 Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de segundo año de la especialidad de Lenguas Extranjeras (Inglés)

En la encuesta aplicada a 35 estudiantes de segundo año (Anexo I-d), que se encuentran insertados en 6 de las sedes municipales de formación de profesores de inglés en la provincia de Pinar del Río, se conoció que el 40 % de los encuestados evalúan su preparación de MB para enfrentar la docencia del grado en que trabajan y un 60 % la evalúa de B. En su gran mayoría consideran la

preparación lingüística que reciben en la sede y la microuniversidad de necesaria para impartir la docencia del grado.

Los estudiantes señalan que la orientación que reciben en la sede para el aprendizaje de la lengua inglesa les permite saber **qué** deben conocer, pero no siempre les ofrece el **cómo** deben aprender.

En este proceso de orientación no siempre se les ofrecen guías prácticas para el desarrollo del trabajo independiente como vía esencial para alcanzar niveles superiores de independencia de la actividad cognoscitiva y no se modelan las tareas docentes que propicien el desarrollo de las habilidades comunicativas en el espacio de la microuniversidad.

En relación con las tareas que se orientan de trabajo independiente, los estudiantes señalan que no siempre exigen la posibilidad de interactuar con los demás estudiantes en formación, que se encuentran en la microuniversidad, para resolver las tareas y desarrollar las habilidades comunicativas, raras veces se le facilitan procesos interactivos que creen oportunidades de aprendizaje afectivo, tampoco se crean necesidades de comunicación reales que propicien el trabajo cooperativo.

Las tareas de aprendizaje enfatizan en la ejecución y el resultado, dejando a un lado los aspectos orientadores, de reflexión y de control en el propio proceso de aprender, lo que afecta la conciencia de los estudiantes del proceso de apropiación y de desarrollo de las estrategias para enfrentar y solucionar las tareas.

Dentro de las actividades de aprendizaje que más realizan los estudiantes en el proceso de apropiación y desarrollo de las habilidades comunicativas en la preparación interencuentros, mencionan los juegos de roles, narraciones,

conversaciones libres y relatos de historias vividas o leídas, pero no se orientan trabajos de proyecto.

En cuanto a la planificación de las actividades en la microuniversidad, los estudiantes consideran que no siempre encuentran el espacio y el tiempo necesarios para la autopreparación lingüística y la solución de las tareas asignadas por los profesores de inglés de las sedes, así como para interactuar con sus colegas de grupo o carrera en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa ni en el uso de la bibliografía especializada.

Los estudiantes señalan que como bibliografía para profundizar, investigar e integrar los contenidos estudiados en las microuniversidades solo cuentan con escasos materiales impresos: libros de textos, de consultas y en algunos casos diccionarios que intercambian entre ellos para poder realizar el estudio de la lengua que aprenden. En algunos centros del municipio de Pinar del Río, pueden contar con el software educativo para los alumnos de secundaria básica, pero todavía no ha sido posible contar con la enciclopedia encarta en inglés en estas instituciones y el material digitalizado (CD de la carrera), que se le entregó a cada estudiante en el curso 2003-2004 no lo poseen todos los estudiantes de este curso 2004-2005. En la mayoría de los casos que lo poseen, no es posible visualizarlo por problemas técnicos de los recursos informáticos con que cuenta el centro o por la mala calidad de los discos.

Los recursos informáticos no son suficientes en las microuniversidades para propiciar la continuidad del desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, los estudiantes señalan que poseen videos y televisores y la posibilidad de utilizar la computadora en algunos casos. Sugieren la posibilidad de contar con grabadoras, casetes de audio y vídeo, softwares educativos apropiados para la carrera y la posibilidad de poseer correo electrónico, así como acceder a la intranet del MINED.

1.10.4 Resultados de la entrevista a tutores

En la entrevista aplicada a 14 tutores de los profesores en formación de segundo año de la carrera (Anexo I- c), se pudo constatar que:

- Los profesores tutores consideran que las microuniversidades actualmente no cuentan con las condiciones objetivas necesarias para enfrentar la formación pedagógica de los profesores de lenguas extranjeras, en particular el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, señalan irregularidades que van desde la base material con que cuentan estos centros, hasta la preparación científico-metodológica de los docentes que han asumido la función de formadores de nuevos profesionales de la educación en las nuevas condiciones del Programa de Universalización.
- En la entrevista con los tutores se pudo conocer que no poseen dominio de las características generales del plan de estudio de la carrera de lenguas extranjeras, incluyendo el modelo del profesional, las cualidades y caracterización de la carrera, así como los objetivos generales del plan y los objetivos específicos del año. Este indicador incide en la calidad de las actividades que se diseñan para ser desarrolladas en la microuniversidad y evaluadas a partir del desempeño profesional de los profesores en formación.
- Los tutores aún no poseen la preparación científica necesaria para asesorar y dirigir la actividad científico estudiantil vinculada a los problemas de la escuela y estimular el intercambio de experiencias así como la presentación de trabajos en eventos científicos. Los trabajos de cursos y de diploma, en la actualidad, son asesorados por los profesores del Instituto Superior Pedagógico.
- No se establece un vínculo sistemático entre las sedes municipales y las microuniversidades donde están ubicados los profesores en formación por lo que el sistema de influencias sobre la educación de estos, por parte de los profesores de las sedes y tutores, no es coherente ni permanente. Este indicador demuestra que el elemento esencial para la evaluación de las asignaturas en los diferentes módulos lo constituye la actividad académica y no el desempeño profesional de los profesores en formación en las microuniversidades.

- Los profesores tutores consideran la categorización como un fin para demostrar que poseen la preparación requerida para esta función, son pocos los que consideran este ejercicio como un proceso permanente de superación y perfeccionamiento individual.
- Los tutores en su gran mayoría, no dominan los programas de las asignaturas que reciben los profesores en formación en la sede municipal, lo que implica serias limitaciones en la función que realizan como guía, orientador y controlador de la preparación de los estudiantes en su desempeño profesional y en su formación integral.
- Los tutores no dominan las nuevas características del proceso de evaluación que deben seguir para evaluar sistemática e integralmente el desempeño de los profesores en formación en esta nueva modalidad que impone la Universalización. Como consecuencia se utilizan las técnicas de la evaluación tradicional, evaluando los resultados del trabajo desempeñado por los profesores en formación al finalizar cada módulo haciendo énfasis principalmente en los indicadores de asistencia, puntualidad, responsabilidad ante las tareas asignadas en el centro así como la realización de las actividades docentes y extradocentes.
- Los tutores cuentan con limitados recursos para la formación de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa de los profesores en formación, señalan que solo tienen a su alcance los programas, libros de textos, casetes de video clases y cuadernos de trabajo de secundaria básica, así como el software educativo **Rainbow**, diseñado para el aprendizaje de la lengua inglesa en los grados 7mo, 8vo y 9no correspondiente a la enseñanza media.
- Los tutores sugieren la asignación de materiales didácticos para cada microuniversidad donde se formen profesores de inglés entre los cuales puedan contar con grabadoras, diccionarios, libros de consulta sobre la enseñanza de la lengua inglesa, softwares educativos diseñados para la carrera, casetes de audio y video, entre otros materiales.

- Los profesores tutores sugieren que debe existir una coordinación y comunicación sistemática entre los coordinadores de la carrera, los profesores de las sedes y los tutores para que la influencia educativa sea más efectiva sobre el proceso de formación de cada profesor en formación; las preparaciones metodológicas deben ser más sistemáticas y sobre todo que estén relacionadas con las necesidades y los intereses de superación de los tutores.

1.10.5 Resultados de la documentación revisada: planes de superación individual de profesores de las sedes y tutores

- En los planes de superación individual y convenios colectivos de tutores y profesores de las sedes, no se precisan con claridad las tareas que ellos deben cumplir para asumir con profesionalidad esta función en la formación de los nuevos profesionales de la educación. En el caso de los profesores de las sedes, la prioridad se refleja en la docencia que imparten en las microuniversidades y no en la superación y preparación personal que deben enfrentar para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad en la Universalización de la Enseñanza Superior.

- En los planes individuales se refleja la preparación profesional que deben asumir los tutores para enfrentar el proceso de categorización, a pesar de que solo un pequeño grupo de tutores ha sido categorizado.

- A algunos tutores y profesores de las sedes se les asignó la participación en cursos sobre la Metodología de la Investigación Educativa y la Enseñanza Contemporánea de la Lengua Inglesa, a otros El Enfoque Interactivo en la Enseñanza de Lenguas Extranjera, sin embargo, los jefes de colectivo señalan que no fue posible cumplir con esta tarea por falta de coordinación entre el ISP y la dirección municipal de Educación.

- En algunos planes individuales de los tutores se indica el estudio de los objetivos del modelo del profesional de la carrera de lenguas extranjeras, pero pudo constatarse en la entrevista que no se facilitaron las condiciones para llevar a cabo dicha tarea.

- Las demás tareas del plan de superación de tutores y profesores adjuntos están relacionadas con las actividades que estos deben llevar a cabo como parte del colectivo pedagógico de la microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de secundaria básica.

1.10.6 Guías de estudio de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa para los profesores en formación de segundo año de la carrera

Las guías de estudio para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los profesores de lengua inglesa que se forman en las microuniversidades, manifiestan regularidades que no se corresponden con las nuevas condiciones que exige el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de profesores en el contexto de la universalización.

Los profesores de inglés en formación, cuentan con las guías de audición, comprensión de lectura y escritura, pero no cuentan con la guía de desarrollo de la expresión oral: habilidades lingüísticas y comunicativas.

Las guías diseñadas son portadoras de los **objetivos** a lograr en cada bloque, los **contenidos conceptuales** (temas, textos, ejercicios), así como **orientaciones** metodológicas generales. Sin embargo, no reflejan los **contenidos procedimentales** (qué hacer, cómo, cuándo y por qué), que encierran un alto valor pedagógico en la modalidad semipresencial para reemplazar la ausencia del docente cara a cara con el aprendiz y no ofrecen referencias a otras fuentes de búsqueda de información.

Se pudo constatar que las tareas no aparecen contextualizadas en situaciones comunicativas, no reflejan problemas, no conciben el trabajo cooperativo, ni la reflexión en el aprendizaje y no orientan las formas de evaluación.

En sentido general se aprecia la tendencia al aprendizaje reproductivo y asistémico, correspondiente al modelo tradicional de enseñanza.

1.10.7 El Material digitalizado para la Carrera de Lenguas Extranjeras

Este material de estudio les fue entregado personalmente a cada uno de los estudiantes universalizados en el curso escolar 2003-2004. En entrevista a profesores de las sedes, tutores y estudiantes de segundo año de la carrera, se pudo constatar que durante el curso 2004-2005 no se facilitaron las condiciones materiales para la entrega a cada profesor en formación de este material de estudio y autopreparación personal, por lo que los estudiantes que se encuentran actualmente cursando el segundo año de la carrera no cuentan con este material complementario, aunque pueden solicitar la revisión de este disco en el Centro de Documentación o en el Departamento de Lenguas Extranjeras del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.

Este material cuenta con una base de datos que les permite a los profesores en formación la consulta de una buena parte de la bibliografía especializada en la lengua inglesa contemporánea, especialmente lo relacionado con la gramática, el estudio de la fonética y la lexicología. Además se pueden consultar dos libros básicos de Metodología para la Enseñanza de la lengua inglesa, así como otros materiales relacionados con la Historia y la Cultura de los pueblos de habla inglesa. Contiene también libros sobre Literatura, entre ellos de poesías e historietas de diferentes autores de la lengua inglesa. Sin embargo, este medio no cuenta con diccionarios de la lengua inglesa.

Contiene un curso muy valioso para la enseñanza del inglés llamado "**Clear Speech**", pero solo es posible leer el texto sin la posibilidad de escuchar las grabaciones. En muchos casos los estudiantes no pueden hacer uso de este

material informático debido al limitado acceso que tienen a los ordenadores en las microuniversidades donde realizan su formación y en otros casos la calidad de los discos no está en correspondencia con los recursos informáticos con que cuentan las microuniversidades.

En resumen en el contexto de las instituciones de formación pedagógicas encontramos que:

- La práctica pedagógica de la genial idea de la Universalización, muestra una serie de dificultades en la formación de los estudiantes que se forman como profesores de inglés en lo referido a la continuidad del desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa desde el centro de trabajo o microuniversidad. Las causas fundamentales están relacionadas con las condiciones subjetivas y objetivas que enfrenta el estudiante en formación para estudiar inglés en la microuniversidad debido a la pobre preparación de tutores y profesores adjuntos que imparten docencia en las sedes, la existencia de una vieja cultura en estudiantes, tutores y profesores de la sede, para asumir la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, la existencia de un modelo trasmisivo de enseñanza con énfasis en el sistema de la lengua y en ejercicios de corte lingüístico, la excesiva carga de trabajo de estudiantes y tutores, el poco tiempo para la autopreparación, la inaccesibilidad a los recursos tecnológicos, y la escasez de bibliografía especializada, entre otras.
- El proceso de formación de los profesionales de la Educación, y en particular de profesores de inglés, en las microuniversidades de nuestra provincia, aún no satisface las expectativas que exige el modelo de universalización para la continuidad de estudios de estos profesionales en formación con el fin de favorecer la organización y el desarrollo del aprendizaje, centrado en el estudiante con altos niveles de independencia, responsabilidad y autonomía. En opinión de los especialistas, en las microuniversidades existe la materia prima necesaria para la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua inglesa de

los profesores en formación; no obstante, la pobre preparación metodológica, lingüística e investigativa de tutores y profesores adjuntos, la escasez de recursos materiales, y la falta de una nueva cultura del aprendizaje de estudiantes y profesores para este nuevo contexto educativo, inciden negativamente en la calidad del proceso.

CAPÍTULO II

Referentes teóricos para la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora

El presente capítulo tiene como objetivo determinar los referentes teóricos que sirven de base a la elaboración de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de la comunicación en los profesores de lengua inglesa en formación, dadas las condiciones descritas en el capítulo anterior. Los fundamentos científicos que sustentan dicho modelo tienen una base materialista dialéctica e histórica, expresada esencialmente en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y los continuadores de su obra, como en algunas de las mejores ideas de los grandes pensadores de la pedagogía cubana.

2.1 La Universalización: un reto de la Educación cubana

La Universalización es un esfuerzo de la Revolución Cubana por extender la Universidad a las comunidades, municipios y territorios para garantizar el acceso a la educación superior de todos los ciudadanos a fin de que todos participen en el conocimiento, de manera que les permita tomar decisiones en la economía y en el destino futuro de las personas y la sociedad entera. La UNESCO (1998) (7)

apunta que sin el fortalecimiento de la Educación Superior ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible.

Por otra parte el aceleramiento de los cambios tecnológicos, políticos, culturales, sociales y éticos ha puesto de relieve la necesidad de la educación a lo largo de toda la vida. Se trata de que la Educación Superior se constituya en un espacio abierto al aprendizaje permanente y, por tanto, propicie oportunidades de formación múltiples y flexibles, en cuanto a sus modalidades, contenidos, trayectorias y poblaciones a las que va dirigida, atendiendo a las distintas necesidades de formación; que brinde posibilidades para entrar, salir y reingresar fácilmente al sistema y esté abierta a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la educación media, sin distinción de edad. (Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, 1998).

La universalización constituye una necesidad ineludible y tiene compromisos que cumplir con la justicia social, en la consolidación del papel protagónico del pueblo cubano, de la democracia participativa y de la ciudadanía democrática, en la expansión y democratización de las capacidades educativas, científicas, tecnológicas y económicas de la nación, en la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural, el equilibrio ecológico, la democratización de la sociedad internacional, el fortalecimiento de la condición humana y los procesos que faciliten la paz, la comprensión y la colaboración con los pueblos de todo el mundo.

Nadie mejor que el Comandante en Jefe de la Revolución cubana Fidel Castro Ruz, Presidente de la República de Cuba, puede ofrecer las razones de la puesta en marcha de esta genial idea suya de la universalización de los estudios universitarios que por su inmensa carga de justicia social ha sido excelentemente acogida por el pueblo cubano. También se han utilizado las ideas pedagógicas de otros pensadores cubanos como José Martí, Félix Varela, José de la Luz y Caballero y Enrique J. Varona, entre otros.

Fueron las visionarias reflexiones de Fidel Castro y su concepción de justicia social los elementos esenciales que condujeron a la convocatoria de la Batalla de Ideas como objetivo estratégico de nuestra revolución a finales de 1990. Una de las grandes áreas que abarca la Batalla de Ideas es la batalla por la Educación y la Cultura y dentro de esta área uno de los programas es el de la Universalización de la Enseñanza Superior.

2.2 Una posición filosófica: el marxismo-leninismo

La filosofía marxista-leninista subyace como base metodológica de los fundamentos teóricos que sustentan esta tesis, mientras que el materialismo dialéctico e histórico constituyen su método general. Filosofía y método permiten una interpretación acorde con el contexto económico, social y político cubano de las categorías rectoras de práctica, actividad, educación, aprendizaje, interacción, cultura, sociedad y comunicación.

Se destaca la importancia de la práctica social revolucionaria como punto de partida para la formación del conocimiento teórico, y su confirmación en la práctica como criterio de veracidad.

Se parte del presupuesto de que el materialismo dialéctico concibe la interacción como actividad humana y práctica social revolucionaria, y ofrece un papel excepcional a la interacción hombre-mundo como base del conocimiento, de la práctica socio-histórica. Marx y Engels (1970) determinaron por primera vez en la historia de la filosofía la práctica como núcleo de la actividad humana que media la interrelación dialéctica de los procesos materiales y espirituales.

Y es en esta interacción social que se origina el psiquismo, según la filosofía marxista. El marxismo-leninismo reconoce la interacción de los individuos en la sociedad como la base de toda actividad social, y concibe la comunicación como

una manifestación del sistema de relaciones materiales y espirituales de los hombres en su actividad vital de influencia mutua.

Para el hombre el intercambio de ideas es una necesidad vital. La comunicación humana no es más que el proceso de intercambio con sus iguales. Este proceso garantiza la vida y funcionamiento de los grupos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Marx y Engels le prestaron atención a la comunicación y escribieron que al hombre le es propio el interés de comunicación y que en él vive la necesidad de comunicarse con los demás. Ellos pusieron en dependencia de la comunicación toda la vida espiritual del hombre.

2.3 El enfoque histórico-cultural de Vigotsky y continuadores

El enfoque histórico –cultural de Lev. S. Vigotsky y continuadores, constituye hoy en día la piedra angular de la pedagogía cubana, amén de las valiosas ideas que durante la historia de la nacionalidad cubana han aportado sus grandes pensadores como José Martí, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique J. Varona, entre otros.

Vigotsky erigió su teoría histórico-cultural desde una concepción filosófica marxista, dialéctica y materialista por naturaleza. Sus ideas acerca de la educación constituyen una base sólida, fresca y original para la elaboración de cualquier modelo teórico metodológico encaminado al desarrollo integral de la personalidad mediante el aprendizaje formativo y el crecimiento personal. Entre sus valiosos aportes se encuentran:

- El papel de la conciencia como reflejo subjetivo de la realidad objetiva.
- El papel activo del sujeto en su relación con el mundo exterior y consigo mismo.
- El proceso de condicionamiento histórico-social del sujeto.
- El concepto de internalización: las funciones psíquicas superiores existen en dos planos: intrapsicológico e interpsicológico.
- La irrepetibilidad del individuo, su plasticidad y adaptación.

- El papel mediador del lenguaje en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.
- La mediación entre el sujeto y el objeto.
- La zona de desarrollo próximo.
- El papel rector de la educación en el aprendizaje y desarrollo del individuo.

2.3.1 La interacción social

La interacción constituye uno de los conceptos rectores en el pensamiento lingüístico y psicológico de Vigotsky en su enfoque histórico-cultural, en las teorías contemporáneas acerca de la enseñanza de lenguas, y en la experiencia pedagógica cubana, particularmente después del triunfo de la Revolución en 1959 (Valdés, 2002).

Uno de los seguidores de Vigotsky, A. N. Leontiev (1903-1979), profundizó en el origen y desarrollo de la psiquis, en el estudio de la conciencia y en la estructura de la actividad. Leontiev (1981) (10) define la actividad como el proceso de interacción, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual produce una transformación del objeto y del propio sujeto. En esta relación sujeto-objeto el elemento activo es el sujeto y la interrelación ocurre de manera externa e interna, esta última mediante conceptos, símbolos e imágenes.

De acuerdo con Bermúdez, R. y Pérez, Martín (2004) (11) en América Latina, la teoría del aprendizaje enfocada por E. Pichón-Riviére tiene en su base la concepción materialista dialéctica de este proceso.

Pichón-Riviére reconoce el papel activo del sujeto en la interacción individuo-sociedad mediante el grupo operativo, de manera que los comportamientos del sujeto no dependen solo del organismo y del medio, sino de la interacción entre ambos. En esta contradicción individuo-sociedad se van produciendo contradicciones entre los viejos y los nuevos esquemas de conocimientos en el individuo.

La mayoría de los modelos educativos de lenguas extranjeras o materna conciben la interacción como eje de la dinámica del aprendizaje. En su modelo de Instrucción Compleja, Elizabeth Cohen y sus colegas de la Universidad de Stanford señalan que el aprendizaje activo ocurre mediante la interacción y que el proceso de aprendizaje se organiza de tal manera que los estudiantes aprenden mediante la cooperación con los demás. (En Batelaan, P. 1998).

Vigotsky considera la comunicación como una actividad más del ser humano, como son la actividad laboral, productiva, o de cualquier otro tipo y establece los fundamentos de lo que llama teoría de la actividad verbal.

En la organización estructural de la actividad verbal Vigotsky retoma la estructura de toda actividad y expresa la interrelación entre las necesidades comunicativas, los motivos, las acciones, las operaciones y las condiciones de la comunicación. Al sintetizar la organización estructural de la actividad verbal en sus tesis fundamentales, Vigotsky (en Acosta y Alfonso, 2001) (12) destaca que el lenguaje debe ser considerado como una acción verbal incluida en la actividad humana, productiva, cognitiva o de cualquier tipo; que la actividad tomada globalmente (de la cual la acción verbal es una parte), está orientada por una jerarquización de motivos, que esta actividad tiene un fin establecido con antelación, el cual está determinado en el caso del lenguaje por un contexto no verbal. Vigotsky señala además que conviene asociar la acción verbal a la solución del problema cognoscitivo, tratando el lenguaje como el proceso de solución de un problema el cual implica un proceso que posee las fases de orientación, de planificación y de ejecución. La ejecución de la actividad verbal puede expresarse de manera externa (expresión oral y escrita) o de manera interna (comprensión auditiva y escrita) y se realiza en dos niveles de comunicación: el de reconocimiento (comprensión auditiva y

escrita) y el de reproducción (expresión oral y escrita). La lectura oral y la traducción pertenecen a un llamado nivel intermedio.

La interacción constituye uno de los principios del sistema metodológico de Kitaigorodskaya, G. A., desarrollado en la década de 1980, en la antigua Unión Soviética, como parte del Movimiento de los Métodos Acelerados y la Enseñanza Intensiva de la época, bajo el nombre de Método de Dinamización de las Capacidades del Individuo y del Colectivo.

También Leontiev, A. N (1982), asumió el concepto de intensificación y sugirió tres aspectos que deben ser intensificados en la enseñanza de lenguas extranjeras, a saber, el contenido, las formas externas y medios de realizarlos, y la actividad de cada alumno (el principio de individualización). Este autor también trazó el camino de la intensificación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por su parte, Zimnaya (en Kitaigoródsкая, G.A. 1989) propone cuatro parámetros para la intensificación:

- a) El volumen del material a asimilar.
- b) La cantidad y la variación de procedimientos y ejercicios.
- c) La densidad de intercomunicación.
- d) La dinamización de las reservas psíquicas del individuo.

Esta autora relaciona el principio de interacción colectiva con el componente método de enseñanza, como conjunto de procedimientos, y precisa el principio al expresar que los alumnos se intercomunican activa e intensivamente uno con el otro, establecen interacciones óptimas entre ellos y los logros de cada uno sirven al progreso de los demás. Tipifica, además, la interacción en dúos, triadas, cuartetos, el trabajo en equipo, el alumno y el grupo, el maestro y el grupo y el maestro y el microgrupo, entre otros.

Para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social mediante la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad mediante la interacción. Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo,

consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas. Su enfoque, enriquecido por muchos otros psicólogos, lingüistas y pedagogos, concibe el aprendizaje como resultado de la interacción entre el hombre y el medio, y en particular mediante la interacción comunicativa en el contexto social.

2.3.2 La comunicación

La interacción está estrechamente ligada al concepto de comunicación, pero no se identifican, de igual manera que la actividad y la comunicación constituyen una unidad en el proceso de aprendizaje y desarrollo del sujeto, pero no son procesos idénticos. Ambas, interacción y comunicación, están presentes en la actividad humana. La actividad, dice Lomov, B. F. (1989), se enriquece al incorporar la categoría **comunicación** como complemento indispensable de ella.

Según Bermúdez, R. y Pérez, Martín (2004) (11), el énfasis que se dio a la teoría de la actividad como base teórica del aprendizaje hizo que los aspectos relativos a la comunicación fueran desatendidos, o insuficientemente considerados por los seguidores de A. N. Leontiev.

Por otra parte la comunicación está relacionada con la personalidad y el desarrollo de sus funciones psíquicas. Los trabajos, en Lomov (1989), de un considerable número de científicos soviéticos demuestran la importancia de la comunicación en la realización de tareas complejas, para el aprendizaje y para el desarrollo de la personalidad.

La comunicación la define Petrovski (1981) como una forma de relación activa entre el hombre y el medio, como el proceso en el cual el hombre utiliza el lenguaje con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórico-social. El medio

incluye los sujetos, pues la comunicación es una actividad muy peculiar que contiene un fuerte componente afectivo.

Petrovski (op.cit.) señala que la diferencia esencial del hombre respecto a las demás especies y animales consiste en que su experiencia individual está indisolublemente ligada a la experiencia de la humanidad, lo que le ha permitido en corto plazo lograr grandiosos éxitos en el conocimiento y dominio de las fuerzas de la naturaleza; la actividad de cada hombre aislado se relaciona con la experiencia inmediata de otras personas. Esto, señala Petrovski, es solo posible gracias a la existencia del lenguaje al cual este autor le asigna tres funciones principales:

- Como medio de existencia, transmisión y recepción de la experiencia histórico-social.
- Como medio o procedimiento de comunicación.
- Como instrumento de la actividad intelectual. El hombre planifica sus acciones. Lo típico en él es el problema situacional, la tarea que es necesario resolver, utilizando su experiencia personal y la de otras personas, la de la sociedad en su conjunto. El proceso del planteamiento y solución de tales tareas, a decir de Petrovski, consta de tres fases: la planificación, la realización y la confrontación del resultado obtenido.

La pragmalingüística y la sociopragmática consideran la lengua como la actividad social cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación que surgen en los procesos de interacción entre los hombres. Esta función de comunicación, de relaciones sociales, la priorizó Vigotsky en su libro **Pensamiento y Lenguaje** (1982). La comunicación se define (en Acosta, R., Rivera, S. y Pérez, J. E. 1998) como un sistema lingüístico, activo y mediador utilizado en el proceso de recepción y construcción de mensajes

determinado por el contexto de la situación comunicativa. Esta definición precisa bien el instrumento de comunicación que se convierte, a saber, en el sistema lingüístico. Revela el carácter activo y mediador de la lengua y el sujeto, enfatiza el proceso de comunicación en sus dos direcciones: comprensión y producción, a la vez que considera acertadamente el contexto como condición de la comunicación. Los tres principales conceptos: el objeto, el proceso y la condición se convierten en contenido de la enseñanza de lenguas, de aquí su importancia metodológica.

La intercomunicación es uno de los principios del sistema metodológico de Kitaigoródsкая, G.A.(1989) quien acertadamente, y siguiendo a Vigotsky, concibe la lengua como un instrumento práctico de intercomunicación y formulación de ideas que se asimila al ser usada en situaciones reales concebidas. Esta autora señala que la tarea de enseñar la intercomunicación en las lenguas extranjeras es desarrollar la competencia comunicativa del alumno, lo que hace pensar que concibe la intercomunicación también como contenido de enseñanza. Para ello propone dos etapas, una de entrenamiento y la otra de práctica de la intercomunicación. En este sentido, y siguiendo el enfoque global, vale la pena integrar ambas etapas en tareas integradoras, relevantes y reales.

2.3.3 La tarea de aprendizaje

El aprendizaje por tareas está asociado a la enseñanza problemática y al método de proyecto en tanto que presenta contradicciones a los estudiantes para que resuelvan las tareas mediante los métodos de exposición problémica, conversación heurística, búsqueda parcial o método investigativo.

Una tarea es, en palabras de Nunan (1989: 5) (13) “ una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua dos mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Según Prabhu (en Brubacher y otros, 1987) (14) la tarea es una actividad que requiere que los aprendices negocien significado y produzcan resultados. Para Long (en Ellis, R. 1995) (5) una tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, rellenar un impreso, comprar un par de zapatos, hacer una reservación de avión. En otras palabras, por tarea, el autor entiende, todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa.

Como puede observarse la primera definición relaciona la tarea con las estrategias de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y focaliza el significado, mientras que la segunda también enfatiza en el significado y los resultados del aprendizaje. La definición de Long es vaga y muy general en tanto que la asocia a cualquier actividad de manera que es poco útil en el campo de la educación.

Villalba, F. y Hernández, T. (1998) enumeran las características de la tarea:

- Intenta reproducir en el aula la complejidad que tienen los procesos de comunicación en la vida real.
- Tiene un objetivo concreto que no está definido en términos lingüísticos.
- Tiene una secuenciación, unos resultados y unos contenidos determinados.
- Los aprendices intervienen, mediante un proceso negociado, en su definición, así como en el de la tarea final, en el tema o área de interés, en

el contenido que ha de desarrollarse, en las actividades que se desarrollarán.

- La evaluación forma parte del mismo proceso.

La autora de esta tesis no está de acuerdo con la segunda característica en tanto que en el aprendizaje de lenguas la tarea, que tiene un objetivo concreto, no excluye el lingüístico. Por otra parte la característica número cuatro no es significativa en tanto que la negociación depende más del método que de la misma tarea.

Para los efectos de esta tesis se asume la definición de Valdés, L. (2000) (3), quien define la tarea docente comunicativa así:

“La tarea docente comunicativo-interactiva como célula de enseñanza de lenguas significa plantear al alumno contradicciones y problemas simulando aquellos que ocurren en la vida real de manera que utilicen la lengua para solucionar las tareas, prestando atención tanto al contenido como a las formas lingüísticas”.

Esta definición precisa el campo de la enseñanza de lenguas, focaliza el significado, relaciona la tarea con la vida y presenta contradicciones al estudiante quien debe resolverlas mediante el uso de la lengua que estudia.

Como señala Alvarez C. M. (1996) (15) la tarea docente es la célula del proceso docente educativo porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso y además cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. Por otra parte, este autor también señala

que en la tarea docente se individualiza, se personifica y el sujeto fundamental es cada estudiante quien revela en ella sus necesidades y motivaciones. Alvarez C. M. (op.cit.) señala además que el aprendizaje no ocurre en tareas aisladas sino mediante sistemas de tareas y que en la tarea está presente la contradicción fundamental del proceso: aquella entre el objetivo y el método.

El trabajo mediante tareas implica asumir estas como unidades y a partir de las actividades que se diseñan, se planifican los contenidos y se definen las estrategias. Esto quiere decir que los contenidos lingüísticos están subordinados a los comunicativos y no a la inversa.

2.3.4 El trabajo cooperativo

Pichón- Riviere (1985) (citado en Bermúdez, R. y Pérez, Martín. 2004: 101) (11) concibe el aprendizaje como un proceso de cambio que transcurre en el marco de lo grupal. Desarrolló la Psiquiatría del Vínculo, donde el vínculo es una estructura dinámica, en continuo movimiento que engloba, tanto al sujeto como al objeto. El vínculo lo establece la persona como una totalidad y expresa la manera en que el sujeto se vincula con los objetos implicando toda su personalidad.

Pichón-Riviere reconoce el papel activo del sujeto en la interacción individuo-sociedad mediante el grupo operativo, de tal manera los comportamientos del sujeto no dependen solo del organismo y del medio, sino de la interacción entre ambos. En esta contradicción individuo-sociedad se van produciendo contradicciones entre los viejos y los nuevos esquemas de conocimientos en el individuo.

Estas ideas tiene que ver con las ideas de Leontiev, A.N. acerca de los procesos de interiorización y exteriorización de la actividad (relación sujeto-objeto).

Leontiev. A.N. señala que la tarea del educador es el restablecimiento de la dialéctica sujeto-realidad, a través de la práctica, de modo que se produzca el proceso de apropiación de la realidad para su transformación, y añade que el espacio idóneo para llevar a cabo esta tarea es el espacio grupal y el instrumento más efectivo la técnica de los grupos operativos. Entiende al grupo como un sistema de relaciones destinadas a satisfacer las necesidades de sus integrantes y la tarea como la vía que conduce al logro de los objetivos. En opinión de la autora de esta tesis, las necesidades individuales deben ser interpretadas en su relación con las necesidades sociales, y se comparte enteramente la idea de que el vínculo se da en la tarea de aprendizaje.

Por otra parte, la autora comparte la idea de Pichón-Riviere de que el grupo es una estructura de operación para resolver tareas y realizar los procesos de interacción. Sin embargo, no está de acuerdo en que el maestro pierda su papel de dirigente del proceso y deje a la absoluta libertad y responsabilidad grupal el aprendizaje de los estudiantes, en tanto que podría poner en riesgo los intereses de la sociedad y el mismo crecimiento personal de aquellos.

Al aprendizaje en el colectivo escolar dedicó A. S. Makárenko (en Bermúdez, R. y Pérez M. 2004: 107) (11) muchos años de experiencia pedagógica. Makárenko entendía por colectivo a un grupo de personas libres, unidas por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, con disciplina y responsabilidad. Era de la opinión de que en el colectivo cada uno debe coordinar sus aspiraciones personales con los objetivos de la

sociedad y del grupo en que se desenvuelve. Todavía tienen valor algunos de sus principios para el trabajo en colectivo como son: la existencia de objetivos socialmente valiosos, el planteamiento y avances hacia nuevas perspectivas y la vinculación con la vida del país.

La teoría del aprendizaje en grupo tiene ya una larga historia en Europa, Estados Unidos y Canadá, donde se le atribuye su origen a las ideas expuestas por Vigotsky en su famosa obra, **Mind in Society**: la sociedad forma la mente de los individuos, la conciencia humana es el resultado de la interacción entre los individuos, la educación es el resultado de la interacción del individuo con la comunidad.

En la base del trabajo cooperativo también aparecen algunas ideas del primer filósofo de la Educación en Estados Unidos John Dewey, entre ellas: el pensamiento reflexivo y crítico, la responsabilidad colectiva, el contexto social y el trabajo en grupo. Dewey aceptó la idea de que la educación es el efecto de la comunidad, pero sólo en el grado en que el individuo comparte y participa en alguna actividad conjunta. Realizando su parte en una actividad asociada, él se apropia del objetivo por el cual actúa, de los métodos y contenidos, desarrolla las habilidades y se satura con el espíritu emocional. Posteriormente, Bruner (1971:18) (16) ha expresado que la comunidad es una fuerza poderosa para el aprendizaje eficiente. Los estudiantes, cuando son retados, son de una tremenda ayuda para los demás, son como “una célula, una célula revolucionaria”, en palabras del autor (1971:20). Sin embargo, de acuerdo con Britton, J. (en Brubacher, M., Pyne, R. & Rickett, K., 1990), nadie como Vigotsky ha expresado la importancia de la comunidad cuando al elaborar su ley genética del desarrollo señaló que las funciones psíquicas

superiores existen en dos dimensiones diferentes: primero en el plano social interindividual o interpsicológico y, posteriormente, en el plano intraindividual o intrapsicológico.

En opinión de la autora de esta tesis la idea, “La educación es el efecto de la comunidad”, ha sido interpretada erróneamente por algunos investigadores desde una posición conductista, en tanto que han obviado el papel activo del sujeto en la comunidad. El concepto **comunidad** ha sido aplicado al grupo de estudiantes y entonces se habla de comunidad de aprendices, o comunidad de aprendizaje.

Según Brubacher, M., Payne, R. & Rickett, K., (1990) en su obra clásica **PERSPECTIVES ON SMALL GROUP LEARNING**, la llegada de la dinámica de grupo en la psicología social y su aplicación en las escuelas, gracias a los esfuerzos del eminente teórico e investigador Kurt Lewin y su colega Ronald Lippit, ofrecieron a los maestros una tecnología social capaz de llevar a la práctica las ideas de Dewey. Estos autores registran la aparición del aprendizaje en pequeños grupos, llamado más tarde aprendizaje cooperativo, entre los años de 1973 a 1976.

El trabajo cooperativo lo define Johnson and Johnson (1991, en Batellaan, P. 1996), como el uso en la instrucción de pequeños grupos de manera que los estudiantes trabajan juntos y maximizan su aprendizaje y el de los demás. Estos autores caen en el manido error en la pedagogía occidental de restringir la formación de los estudiantes al papel de la instrucción.

2.4 La educación a distancia

La interacción, la comunicación, el aprendizaje por tareas y el trabajo cooperativo constituyen pilares de la educación a distancia, la cual se ha enriquecido y multiplicado sus potencialidades con el inmenso desarrollo de la infotecnología.

Sales Ciges, A., (2001) plantea las posibilidades que ofrecen los nuevos entornos virtuales para el desarrollo del aprendizaje cooperativo como principio metodológico ante la diversidad. Este autor señala que las características de la comunicación mediada por ordenador implican una reformulación de los roles y tareas básicas de los educadores, cuya función principal consiste en facilitar el aprendizaje, poniendo experiencias motivadoras y organizando las tareas de forma colaborativa. Propone algunas estrategias para el aprendizaje cooperativo que pueden desarrollarse a través de Internet, bien como actividades complementarias al trabajo presencial o como alternativa.

Respecto a la comunicación Sales Ciges, A. (2001) señala que la tecnología, bien utilizada, propicia espacios donde uno puede fácilmente intercambiar información y que la comunicación mediada por la computadora favorece el principio de igualdad de oportunidades en tanto que todos los estudiantes tienen acceso a la información, preguntas y comentarios. Además, el tipo de comunicación sincrónica que ocurre en la educación **on line** provee al estudiante con muestras de retroalimentación a la vez que facilita el aprendizaje activo. Respecto a la interacción este autor considera que el aprendizaje ocurre en la interacción del estudiante con el mundo físico y social que le rodea, donde los procesos intrapersonales e interpersonales juegan un importante papel. Por ello, el objetivo fundamental radica en crear

comunidades de aprendizaje que faciliten el intercambio abierto de ideas, información y sentimientos. Estas comunidades pueden desarrollarse de forma real o de forma virtual. Según Sales Ciges, A. (2001) en la educación **on line** se focalizan tres tipos de estrategias en trabajo cooperativo: de intercambio interpersonal, de recolección y análisis de información y de desarrollo de proyectos.

En opinión de la autora de esta tesis el problema de la educación **on line** radica en el limitado acceso de los países pobres a esta tecnología.

Existen diferentes aportaciones teóricas o constructos que tratan de conformar cuerpos sólidos de conocimientos que pretenden explicar y comprender la educación a distancia: distancia transaccional, comunicación bidireccional, interacción y comunicación y el trabajo cooperativo, entre otros (en La Educación a distancia: De la teoría a la práctica. Lorenzo García Aretio, 2001)

Moore (1977) desarrolló la denominada *teoría transaccional de la educación a distancia* o *distancia transaccional*. Sugiere que la distancia transaccional existe en todos los programas educativos con dos dimensiones críticas: la cantidad y calidad del **diálogo** (profesor-alumno) y la **estructura** existente en el diseño del curso que explican o pueden definir una transacción en el aprendizaje. La mayor distancia transaccional se cifraría en un alto nivel de estructura del curso y un mínimo diálogo. Ambas variables las relaciona Moore con la **autonomía** del que aprende, que es característica esencial de esta modalidad. Mediante esta teoría pueden explicarse la naturaleza de los programas y cursos y las conductas de profesores y estudiantes.

El énfasis en la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes que Holmberg (1985) glosó con la idea de **conversación didáctica guiada**, suponía una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través

de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica. Sus siete postulados básicos son los siguientes:

- El sentimiento de que existe una relación personal entre los estudiantes y los profesores promueve el placer en el estudio y la motivación del estudiante.
- Este sentimiento puede fomentarse mediante un material de autoinstrucción bien desarrollado y una adecuada comunicación a distancia con retroalimentación.
- El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para el logro de metas de aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados a estos fines.
- La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal de acuerdo con el primer postulado.
- Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad.
- El concepto de conversación puede identificarse con buenos resultados a través de los medios de que dispone la educación a distancia.
- La planificación y la guía del trabajo, sean estos realizados por la institución que enseña o por el estudiante, son necesarios para el estudio organizado, el cual se caracteriza por una concepción finalista explícita o implícita.

La comunicación bidireccional como núcleo de la experiencia educativa, en detrimento de la separación profesor-alumno, es el aporte teórico de Garrison y Shale (1987); Garrison y Baynton (1987) y Garrison (1989). Mientras que la comunicación mediada es una característica propia de la definición de educación a distancia y un importante ámbito de preocupación en su diseño y planificación, ello por sí mismo no redefine la naturaleza esencial de la transacción profesor-estudiante. Este modelo teórico de Garrison de transacción educacional introduce el concepto de control como centro de la citada transacción, con el fin de reemplazar cada rasgo de estudio independiente, **autoestudio**, frecuentemente elemento central en los planteamientos teóricos relativos a la educación a

distancia por una perspectiva más comprensiva de la transacción educacional. El control fue definido como la oportunidad y capacidad de influir en la transacción.

Conceptualmente, la forma de guiar el desarrollo intelectual del educando a distancia se basa en la teoría de la comunicación de Holmberg (1985). Este ha desarrollado la teoría de un método de comunicación interactiva conocido como la **conversación didáctica guiada**. Su teoría contiene varios elementos: hay que desarrollar una relación personal entre el educando y el educador, para promover el placer en el estudio y la motivación de aquel; tal sentimiento puede desarrollarse mediante un material bien elaborado y una buena comunicación interactiva; este placer intelectual y la motivación al estudio son favorables para el logro de las metas de aprendizaje; la atmósfera, el lenguaje y los acuerdos sobre la conversación amistosa, influyen esos sentimientos personales; los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad; el concepto de conversación puede utilizarse con cualquier medio; y los acuerdos o guías de trabajo son necesarios para el estudio organizado.

Por otra parte la educación reserva un lugar importante al trabajo por proyecto. Sharan, Shlomo (1990) (en Brubacher y otros.1990:30) (14) define el método de proyecto como “un conjunto de principios generales altamente flexibles para el diseño del aprendizaje escolar que permite a los estudiantes, en cooperación con otros compañeros, identificar problemas, coleccionar datos relevantes para su diseño, y elaborar un informe de su trabajo”.

Con la educación a distancia se abren nuevas perspectivas teóricas *con* los modelos de aprendizaje cooperativo o *colaborativo* cuya estructura y modelo provienen de los iniciales planteamientos de Henri (1992) y posteriores de Slavin (1995). Se trata de destacar en este aporte las posibilidades del aprendizaje entre varios participantes, en colaboración. El modelo cooperativo sostiene que existen cinco destacadas dimensiones en el proceso de aprendizaje: **participación, interacción, socialización, cognición y metacognición**. Estas propuestas

teóricas enfatizan el valor del grupo y los esfuerzos cooperativos entre profesores y estudiantes y de estos entre sí.

2.5 Modelos de educación profesional

Tres modelos principales se reconocen en la literatura mundial actualmente para la educación profesional en cualquier área del saber (Wallace, M. J., 1995). Ellos han aparecido históricamente en el siguiente orden:

- 1- El modelo artesanal o imitación.
- 2- El modelo de aplicación de la ciencia.
- 3- El modelo reflexivo, o de reflexión en acción.

2.5.1 En el modelo de imitación, el futuro profesional aprende imitando las técnicas del experto y siguiendo sus demostraciones, instrucciones y consejos. El experto le dice a los estudiantes qué hacer, le muestra cómo hacerlo y estos lo imitan. Este modelo caracterizó la educación profesional hasta finales de la Segunda Guerra Mundial.

2.5.2 El modelo de ciencia aplicada ha dominado los programas de educación de profesionales, ya sea en arquitectura, medicina o educación. Declara el conocimiento científico como base para la solución de los problemas de la profesión. Parte del conocimiento científico, su aplicación en la práctica, suponiendo que así se logra la competencia profesional. Este enfoque ha estado presente en las universidades del mundo desde la segunda mitad del siglo XX, y se utiliza aún en su mayoría, con excepción de algunos de los países desarrollados donde se instrumenta el enfoque reflexivo.

La característica principal de este enfoque es la separación entre la teoría y la práctica. Los estudiantes en formación reciben un conocimiento científico (teorías, datos, información) relacionados generalmente con investigaciones realizadas. Este conocimiento “recibido” no es un conocimiento que surge de la práctica o experiencia del estudiante (conocimiento experiencial). Después de varios años de estudio en la universidad, por ejemplo, los estudiantes enfrentan la práctica

profesional en complejos y particulares contextos educativos bien diferentes de aquellos pensados en los cursos teóricos.

2.5.3 El modelo reflexivo, llamado indistintamente por Schon (en Wallace, M.J., 1995) aprendiendo en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción, o acción reflexiva, se basa en la reflexión del estudiante sobre, o en, la práctica pedagógica que conduce al desarrollo consciente de interpretaciones teóricas sobre la actuación profesional. Los estudiantes pueden preguntarse entonces por qué algo ha funcionado bien o no ha funcionado como se esperaba, e influir así en el curso futuro de la práctica pedagógica, eliminando elementos negativos y repitiendo los positivos.

El modelo reflexivo no rechaza el conocimiento “recibido”, sino que lo incluye y lo une al conocimiento experiencial. Según Wallace (op.cit.) ambos, el conocimiento “recibido” y el experiencial, conducen a la práctica reflexiva, de manera que la reflexión y la práctica son las vías para desarrollar la competencia profesional. Práctica y reflexión forman una unidad dialéctica de pares que se influyen, complementan y condicionan mutuamente.

Un maestro reflexivo ha sido durante las últimas décadas el objetivo más ampliamente aceptado para la educación de maestros. Los términos de “práctica reflexiva”, “educación del maestro orientada al cuestionamiento” (**inquiry**), “el maestro como investigador”, “el maestro como un solucionador de problemas”, “el maestro como un tomador de decisiones”, “el maestro como profesional”, están todos asociados con la reflexión pero tienen, según Calderhead, (1989, en Tirri 1993:18) (17), diferentes variaciones conceptuales e implicaciones en la enseñanza y la educación de maestros.

El término “enseñanza reflexiva” se origina en los trabajos de Dewey quien estableció una diferencia entre reflexión y acción rutinaria. Él definió la reflexión como “una integración de actitudes y habilidades en los métodos de investigación, con actitud de mente abierta, responsabilidad y entusiasmo” (Dewey, 1933, en Tirri, 1993: 19). Schon (1983,1987,1989, en Tirri, 1993) derivó sus conceptos de

Dewey y aportó nuevos conceptos a la comunidad de educación de maestros, ejemplo: **reflexión en acción**, que se refiere al pensamiento que ocurre durante la acción. Los maestros están estructurando y reestructurando problemas a medida que trabajan con estos, probando sus interpretaciones y soluciones, combinando así la reflexión y la acción. **La reflexión sobre la acción**, se refiere al pensamiento que ocurre retrospectivamente sobre una situación problemática y sobre la propia reflexión en acción de uno mismo sobre esa situación.

Es evidente la armonía del modelo reflexivo con el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y su sustento filosófico materialista-dialéctico. Ambos reconocen el papel activo de la conciencia en la formación del individuo, la capacidad del individuo para resolver problemas, incluyendo aquellos relacionados con su desarrollo personal y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

2.6 Tradiciones en la educación profesional de maestros

Una de las más reconocidas conceptualizaciones de las diferentes orientaciones en la educación de maestros ha sido la de los cuatro paradigmas conceptuales de Zeichner (1983). Este autor distinguió cuatro tradiciones en las reformas de la educación de maestros en el siglo XX. Estas tradiciones, como él les llama, son:

- . La tradición Académica.
- . La tradición Desarrollista.
- . La tradición Socio-reconstructivista.
- . La tradición de Eficiencia social. (En Tirri, 1993: 21)

2.6.1 La tradición académica, cuyo objetivo es un maestro que piense pedagógicamente, enfatiza la necesidad de que el maestro domine no sólo el contenido que imparte, sino también que sepa “algo” sobre cómo se enseña y se aprende ese contenido. Su esencia es, en palabras de Zeichner (1983, en Tirri: 1993: 23), “**The teachers need pedagogical content knowledge**”. En este sentido Grossman (1991, en Tirri, op. cit), describe los maestros como mediadores

entre el mundo de su disciplina y el mundo del alumno. Para ayudar a los alumnos a aprender, los maestros tienen que repensar su materia desde la perspectiva del alumno.

2.6.2 La tradición desarrollista, cuyo objetivo es un maestro autónomo, enfatiza la educación humanista del maestro y tiene sus raíces en el Movimiento de Estudios del Niño iniciado a finales del siglo XX por G. Stanley Hall y otros. Los defensores de esta tradición quieren educar maestros creativos e imaginativos con una clara filosofía desarrollista y de los patrones de crecimiento y desarrollo del niño. El maestro es visto como una personalidad armónica y enfatiza en la libre voluntad en su formación. Su idea esencial es **“People do what they please”**. (Tirri: op.cit: 25). Según esta visión, no es necesario enseñar materias o habilidades específicas. El maestro crece dentro de su profesión, si se le permite tomar decisiones importantes sobre su aprendizaje durante el entrenamiento como maestro.

2.6.3 La tradición socio-reconstructivista, cuyo objetivo es un maestro activo socialmente, tiene dos tendencias: una cuyo objetivo es un maestro activo políticamente (pedagogía crítica), y la otra que aspira a lograr un maestro investigador. En este sentido Zeichner & Liston (1987), en Tirri (op. cit.) señalan que el maestro es reflexivo cuando tiene una mente abierta y una actitud responsable hacia su enseñanza, y suficientes habilidades para analizarla. Y añaden que un maestro reflexivo tiene la habilidad de analizar los valores políticos e ideológicos existentes y cuestionárselos, reconocer sus propios valores y ver sus efectos en la enseñanza y los alumnos. En la misma dirección Tom (1984), en Tirri (op.cit.), enfatiza el carácter ético de la enseñanza y señala que el maestro tiene una gran responsabilidad con el desarrollo social e intelectual de sus alumnos, y señala que ver la situación de enseñanza como un problema de investigación es esencial para la educación.

En opinión de Tirri (op. cit.) la versión socio-reconstructivista de la enseñanza reflexiva enfatiza la reflexión sobre el contexto político y social de

la educación y los objetivos de las acciones en el aula para desarrollar en los educandos las habilidades necesarias para contribuir a una mayor equidad, justicia social y condiciones humanas, en la escuela y en la sociedad. Este autor reconoce el carácter fundamentalmente político de todas las escuelas, concibe la reflexión como una actividad comunitaria cuyo objetivo es crear “comunidades de aprendizajes” donde los maestros apoyan el aprendizaje y el crecimiento mutuamente, entre ellos.

2.6.4 La tradición de eficiencia social, cuyo objetivo es un maestro efectivo con una base científica de estudios pedagógicos cree en la necesidad de un currículo para la educación de maestros y tiene un paradigma muy similar al paradigma conductista identificado por Zeichner.

Las investigaciones sobre la eficiencia del maestro se basan en la idea de que existe una relación directa entre conducta de enseñanza y aprendizaje del alumno y que esta relación representa una fluidez unilateral del maestro al alumno. Se ignora la posibilidad de influencia de los alumnos en el maestro y el papel del alumno se considera pasivo, mientras que los estudios se concentran en identificar la conducta del maestro eficiente.

La crítica a esta tradición señala que el aprendizaje se ve desde el punto de vista conductista como un simple acto de estímulo-respuesta.

Desde nuestro punto de vista, y a la luz del materialismo dialéctico e histórico y el enfoque vigotskiano, aparecen en esta tradición otros elementos erróneos que pudiéramos sintetizar así:

- El maestro es visto como un recipiente de conocimiento incapaz de dirigir su propio desarrollo profesional.
- El contexto social y educativo del maestro es aceptado como dado.
- La base conductista no sustenta el crecimiento del maestro hacia la autodirección y la toma autónoma de decisiones.
- El entrenamiento no reconoce los aspectos ético y social de la enseñanza

como centrales en la formación de maestros.

Estas cuatro tradiciones merecen una crítica general de parte de la autora de esta tesis: ninguna de las tradiciones posee un enfoque integrador para la educación profesional, en tanto que cada una centra su atención en un aspecto, ya sea científico, político, académico, o laboral.

2.7 Principales tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras

Los esbozos sobre la evolución histórica de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras son abundantes en la literatura especializada internacional: Moore, M. (1992); Finocchiaro, M. y Bumfit, Ch., (1989). En Cuba aparecen esbozos realizados por Louro, H. (1979); Antich, R. (1986), mientras que en Pinar del Río aparecen la investigaciones de Calvet, N. (2004), Pulido, A. (2005) y Rivera, S. (2003). Este último autor distingue tres etapas en el desarrollo histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras: pre-comunicativa, comunicativa y sistémico-comunicativa.

Después de la aparición del enfoque comunicativo a finales de la década de 1970, con la aparición del concepto de competencia comunicativa propuesto por el lingüista estadounidense Dell Hymes, 1972 (En Acosta, Rivera, S. y Pérez, J. E., 1998), comienza a utilizarse en la arena internacional el concepto de enfoque, en lugar de método, debido a las limitaciones de este concepto para abarcar toda la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas.

Ellis (1995) reconoce tres teorías o tendencias esenciales en la enseñanza de lenguas extranjeras: **la conductista, la mentalista y la interaccionista.**

2.7.1 La tendencia conductista supone una relación directa entre la información de entrada y la información de salida en tanto que rechaza la idea de la mente como objeto de cuestionamiento e ignora los procesos internos que ocurren dentro del aprendiz. El sujeto aprende imitando, mientras que el aprendizaje es controlado por factores externos y el aprendiz es visto como un ente pasivo.

2.7.2 La tendencia mentalista enfatiza la importancia de la caja negra del aprendiz, aunque reconoce que la información de entrada es esencial en el aprendizaje, pero la ve solo como un provocador o estimulador de una serie de procesos internos del lenguaje. Los aprendices están equipados con un conocimiento innato de las posibles formas de cualquier lengua y utilizan la información de entrada para llegar a las formas de la lengua que estudian. Según esta tendencia, la información de entrada es suficiente para llegar a las reglas de la lengua.

2.7.3 La tercera y más moderna tendencia es la **interactiva o interaccionista**. Este concepto es más bien aplicado a dos tipos de teorías: las teorías interactivas cognitivas, según las cuales la adquisición se concibe como un producto de la compleja interacción entre el medio lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz, sin considerar primario ninguno de los dos elementos. Los modelos interactivos cognitivos han sido derivados de la psicología cognitiva y tienen de común que le confieren una función determinante a la información de entrada en el aprendizaje de la lengua, pero solo dentro de los marcos impuestos por los mecanismos internos del aprendiz.

El segundo tipo de teorías interactivas es más social en su orientación. El principio que subyace en estas teorías es que la interacción verbal tiene una

importancia crucial para el aprendizaje de lenguas ya que ayuda a destacar los hechos de la lengua para el alumno, aunque Ellis (op. cit.) apunta que incluso muchas teorías cognitivas interactivas consideran la interacción social como el mecanismo primario de la reorganización mental.

Las investigaciones actuales en el campo de lenguas extranjeras se mueven en la tendencia interactiva en busca de la relación e influencia mutua entre la

información de entrada, la interacción y la información de salida (Ellis, op. cit.) y en la búsqueda de modelos eficientes para el aprendizaje de la lengua. En las últimas décadas han aparecido infinidad de materiales y cursos bajo la sombrilla del enfoque comunicativo y el aprendizaje interactivo, entre ellos han sido mundialmente reconocidos los siguientes:

El Enfoque Sugestopédico del médico búlgaro Georgi Lozanov.

El Enfoque de Respuesta Física Total (TPR) de James Asher.

El Modelo de Lengua de Stephen Krashen.

El Enfoque Natural de Tracy Terrell.

El Método Silente de Caterno.

El Modelo de Fluidez Agradable Compatible con el Cerebro de Lynn Freeman Dhority.

Estos modelos siguen una fuerte tendencia racionalista desarrollada en los últimos años en Estados Unidos, bien alejada del enfoque histórico-cultural, llamada adquisición de segundas lenguas compatible con el cerebro, surgida de investigaciones neurofisiológicas. Algunos de sus principios son: El aprendizaje involucra todo el cerebro, el lenguaje es instintivo, la mente busca el significado,

nuestra fuente primaria de aprendizaje es inconsciente, las amenazas y el exceso de estrés impiden el aprendizaje, los seres humanos tienen una memoria social.

Es evidente que tales teorías ofrecen prioridad al aspecto genético en detrimento del papel determinante del medio, debido en muchos casos a razones comerciales o posiciones filosóficas de base subjetiva que maximizan el papel de lo biológico y lo fisiológico sobre lo histórico, lo social y lo cultural.

2.8 Teorías lingüísticas de base

El desarrollo de la sociolingüística y la lingüística del texto en las últimas décadas, ha invadido el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente mediante el llamado enfoque comunicativo y sus diversas variantes. Ha sido prolífera y rica la lingüística textual con su análisis semántico-pragmático del texto y las interpretaciones de los procesos de comprensión, análisis y producción de mensajes.

La enseñanza interactiva y comunicativa asume como base el concepto de competencia comunicativa del lingüista norteamericano Dell Hymes (1971) y sus direcciones, a saber, gramatical o lingüística, socio lingüística, del discurso y estratégica, las cuales han sido enriquecidas por otros especialistas quienes han añadido las competencias psicológica, cultural, entre otras.

El concepto de competencia comunicativa se define como la habilidad que requiere el individuo para utilizar la lengua como medio de comunicación en una comunidad determinada. Según Hymes, una persona que adquiere competencia comunicativa logra ambas cosas: el conocimiento y la habilidad para el uso de la

lengua. En otras palabras, podría definirse la competencia comunicativa como la capacidad que se desarrolla en el individuo para determinar con precisión **qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo**, e incluye el uso correcto y apropiado de la lengua.

Algunas de las características del concepto de lenguaje son, según Vigotsky (en Acosta y Alfonso, 2001) (12), las siguientes:

- 1- El lenguaje es un sistema para expresar significado.
- 2- La función principal del lenguaje es la interacción y la comunicación.
- 3- La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- 4- Las unidades primarias del lenguaje no son sus rasgos estructurales y gramaticales, sino su significado funcional y comunicativo manifestado en el discurso.

Se asume además, el concepto de contexto con los rasgos que distingue Lyons (1977), a saber:

- a- Conocimiento del papel social y del estatus.
- b- Conocimiento de la ubicación temporal y espacial.
- c- Conocimiento del medio e instrumento.
- d- Selección apropiada del tema.
- e- Conocimiento apropiado de la competencia comunicativa.
- f- Conocimiento del nivel de formalidad.

Por último es válido el concepto de función comunicativa para la enseñanza de lenguas en tanto que expresa el uso que hacemos del lenguaje, la función para la cual lo utilizamos, por ejemplo, dar una noticia, pedir una información, informar a alguien sobre algo, pedir permiso, entre otras.

2.9 Ideas Importantes

Ideas importantes se derivan del análisis de los fundamentos científicos antes expuestos que pueden sustentar el modelo teórico, entre ellas, las siguientes:

- La enseñanza contemporánea de lenguas se mueve en la tendencia interactiva.
- El aprendizaje ocurre mediante la interacción y la comunicación en grupos.
- La educación, la comunicación y el aprendizaje son procesos histórico-sociales.
- El aprendizaje es un proceso interactivo cognitivo, reflexivo, dinámico, activo y complejo que ocurre siempre en contexto.
- El lenguaje cumple tres funciones: cognoscitiva, comunicativa y afectiva.
- El lenguaje y el pensamiento forman una unidad indisoluble.
- El aprendizaje ocurre mediante la solución de tareas relacionadas con la vida.
- El significado es la unidad de comunicación.
- El individuo aprende mediante la práctica social y su actividad consciente durante su intercambio con el mundo.
- La comunicación abarca los procesos de comprensión, análisis y construcción de mensajes.
- El aprendizaje depende de factores externos e internos.
- Las habilidades comunicativas se derivan del objeto de la ciencia y de la profesión y están ligadas a las estrategias de aprendizaje.

- Las habilidades se desarrollan mediante su realización en la práctica comunicativa.
- La comunicación y el aprendizaje ocurren ambos en el marco de la cultura y la sociedad las cuales imponen necesidades e intereses a los estudiantes.
- Se aprende formal e informalmente, (conocimiento explícito y conocimiento implícito).
- Se aprende mediante los procesos de información de entrada, internalización e información de salida.

En resumen el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y seguidores es la base de los pilares del modelo teórico metodológico para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, a saber la interacción social, la comunicación, el trabajo cooperativo, el enfoque reflexivo y la tarea docente.

CAPITULO III

Propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas para la formación de profesores de inglés

La propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que se propone en este capítulo se erige sobre la base de un conjunto de principios formulados a partir de las implicaciones metodológicas derivadas de los fundamentos teóricos analizados en el Capítulo II y de la información obtenida mediante el método de consulta a especialistas de lenguas. Para determinar y formular estos

principios se elaboraron las siguientes preguntas operacionales a partir de los métodos teóricos, en particular el lógico y el sistémico estructural:

- ¿Qué implicaciones metodológicas se derivan de los referentes teóricos y pueden convertirse en principios metodológicos?
- ¿Qué características didáctico-metodológicas debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores de lengua inglesa?
- ¿Qué ideas o regularidades, señalados por los especialistas, reflejan los fundamentos teóricos y podrían convertirse en principios?
- ¿Representa el principio la diversidad de teorías de base? ¿Es factible de aplicar en el contexto de la universalización?

La propuesta didáctico-metodológica que aquí se presenta, para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, articula perfectamente con el modelo pedagógico del programa de Universalización tal y como está concebido por el sistema de educación cubano, en tanto que aprovecha los espacios y el tiempo para contribuir a la preparación integral del profesor en formación que estudia y trabaja en colectivo en el contexto de la microuniversidad.

3.1 Principios Metodológicos de la Propuesta

Los principios metodológicos que esta autora propone para regir el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa de los profesores que se forman en las nuevas condiciones de la universalización son los siguientes:

- 1- La comunicación como medio de educación, coeducación y autoeducación del profesor en formación.
- 2- El profesor en formación como centro del aprendizaje.
- 3- La reflexión y la acción en la interacción.
- 4- El trabajo cooperativo como método de aprendizaje.
- 5- El grupo operativo como base orgánica para el profesor en formación.

- 6- La tarea docente comunicativa como célula del aprendizaje.
- 7- La unidad del aprender a aprender y aprender a enseñar.

Se definen estos principios porque ellos han sido derivados de las implicaciones metodológicas implícitas en los fundamentos teóricos del Capítulo II y constituyen al mismo tiempo regularidades del objeto de estudio y de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Los principios 2, 3, 5, 6, y 7 constituyen novedades en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa en las nuevas condiciones que impone el programa de la universalización a la formación de profesores de lenguas extranjeras. En particular la reflexión en la acción debe ser iniciada y dirigida por el profesor-tutor quien se observa a sí mismo, o a otros, colecciona datos sobre sus actividades y sobre su papel y el de los profesores en formación dentro del proceso de aprendizaje, y utiliza esa información como base de la autoevaluación, de los cambios futuros, y por ende, del crecimiento profesional. También es novedosa la idea en el principio 5 de la creación de grupos operativos integrados por profesores en formación de la carrera que se encuentren insertados en la microuniversidad y dirigidos por los tutores y profesores de la sede que trabajan juntos en la solución de tareas docentes comunicativas relacionadas con el objeto de la profesión. Por su parte el principio 7 de aprender a aprender y a enseñar implica uno de los grandes retos de la escuela en esta nueva era de la información y el conocimiento, en tanto que promueve la participación activa de los profesores en formación en el diseño, ejecución y control de su propio aprendizaje. Este principio contribuye además a la creación de una nueva cultura del aprendizaje para la autonomía a la que se aspira en el modelo del profesional, a la vez que favorece la evaluación integral en el Programa de Universalización. Ello, por

supuesto, requiere de cambios sustanciales en el plan de estudio, programas, textos y guías de estudio y sobre todo en la cultura pedagógica de estudiantes, profesores y directivos en general. Es evidente que este conjunto de principios armoniza perfectamente con sus fuentes: el enfoque histórico cultural y el pensamiento pedagógico cubano, y es, a su vez, pertinente con el nuevo contexto educativo de la Universalización.

3.2 Breve explicación de los principios metodológicos

1- El principio de la comunicación como medio de educación, coeducación y autoeducación del profesor en formación expresa el compromiso de la microuniversidad con el desarrollo personal, profesional y social del profesor en formación manifestado en la formación de valores.

La enseñanza de la comunicación en su unidad con la cultura y la sociedad favorece la creación de valores en un proceso activo, abierto y directo en el cual el profesor en formación tiene plena conciencia de su importancia social y personal, del contenido de la disciplina que enseña y de los métodos que utiliza para formar integralmente a las nuevas generaciones. En el marco de la universalización este proceso no es encubierto o desatendido como ocurría en los modelos de enseñanza tradicional, por el contrario los profesores en formación tienen plena conciencia del grado de desarrollo de estos valores y cuáles presentan dificultades.

La clarificación de valores significa que el aprendiz tenga plena conciencia del desarrollo de estos, qué valores posee, en qué grado y cuáles presentan dificultades. La clarificación está muy relacionada al enfoque reflexivo. Este enfoque permite que los estudiantes sean más responsables, más auto-directos, más capaces de defender sus ideas, y más confiados e independientes.

Este principio posee una orientación decisiva hacia la función educativa del aprendizaje de la lengua extranjera en el marco curricular. La actividad conjunta y sistemática de profesores tutores y profesores en formación, en condiciones favorables a la propia vida del ser humano enriquecerá la cultura popular de la comunidad de alumnos con la que interactúan y se alimentarán a su vez de ella. En este sentido el hombre, su vida, su historia y cultura también se convierten en objeto de estudio y materia de reflexión de los profesores de lenguas que se forman en las condiciones que ofrecen las microuniversidades.

2- El principio del profesor en formación como centro del aprendizaje. El concepto de aprendizaje dado por Vigotsky permite poner en el centro de atención de cualquier actividad de aprendizaje al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, posibilitar su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas.

La interacción entre el estudiante en formación, el profesor de la sede y el tutor, constituye una relación de complementariedad y de ayuda mutua: el profesor en formación quiere alcanzar ciertas metas como persona y el profesor y el tutor se comprometen a ayudarlo a lograrlas, aportando su experiencia y conduciéndolo hacia donde él necesita llegar. Esto convierte al estudiante en sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento profesional, lo que implica un cambio en el rol que ha tenido tradicionalmente. Pasa a ser el centro del proceso y sus resultados dependen esencialmente de sí mismo, de la disposición que asuma en el proceso de aprender y crecer profesionalmente de manera cooperativa, transformadora y responsable.

En este nuevo contexto de formación de profesores de inglés que ofrecen las microuniversidades, los profesores en formación tienen la responsabilidad de enrolarse activa y personalmente en las actividades de aprendizaje, de negociar y cooperar con los demás profesores-aprendices de la carrera y con el tutor sobre los objetivos, los contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación. Comunicarse cada vez que las posibilidades lo permitan con los demás colegas de la carrera y tutores y compartir con ellos conocimientos, experiencias, sentimientos y reacciones.

3- El principio de la reflexión y la acción en la interacción se refiere al pensamiento que ocurre retrospectivamente sobre una situación problémica y sobre la propia reflexión en acción de uno mismo sobre una situación de aprendizaje. Los profesores en formación estructuran y reestructuran los problemas de la práctica pedagógica a medida que trabajan con estos, prueban sus interpretaciones y soluciones, combinando así la reflexión y la acción.

Este principio establece la reflexión como una integración de actitudes y habilidades de los profesores en formación y los tutores, en los métodos de investigación, con actitud de mente abierta y responsabilidad en su desarrollo personal y profesional. Promueve así, la necesidad de la autovaloración crítica y la reflexión como bases para la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje.

En el marco de esta propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas en la formación de profesores de lenguas extranjeras en la universalización, la reflexión en el aprendizaje es un proceso que debe ser iniciado y dirigido por el profesor tutor quien se observa a sí mismo, o a otros, colecciona datos sobre sus clases y sobre el desempeño profesional de los profesores en formación dentro del proceso docente-educativo, y utiliza esa información como base para la autoevaluación y la coevaluación del grupo de

profesores que se forman en la microuniversidad. A partir de ahí rediseñan de forma conjunta el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma tal que promueva cambios cualitativos futuros en el crecimiento profesional de los nuevos profesores que aprenden en las microuniversidades cubanas.

Bajo este principio, el contexto para la formación profesional de los profesores de lenguas crea las condiciones necesarias para que los profesores en formación desarrollen las habilidades comunicativas en la lengua inglesa resolviendo tareas y actividades exploratorias como el debate de materiales didácticos (videos, artículos de revistas, encuestas, cuestionarios, grabaciones), la redacción de informes, la observación conjunta de clases y la investigación-acción que con la orientación de los tutores pueden realizar en sus aulas. Cada actividad promueve la reflexión, el autocuestionamiento, y la autoevaluación como vías del desarrollo profesional.

Tanto los tutores como los profesores en formación recogen datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizan sus actitudes, opiniones, evidencias, y prácticas pedagógicas, y utilizan la información obtenida como base de la reflexión crítica sobre el proceso de formación como profesores de lengua inglesa.

Este principio significa, por tanto, que los alumnos construyen el conocimiento cuando interactúan con los contenidos en situaciones facilitadas por el profesor tutor o el profesor de la sede, donde utilizan técnicas de búsqueda, procesamiento y construcción de la información; significa además que en la microuniversidad el grupo operativo crea las condiciones para que el profesor en formación modele y experimente la comunicación con sus procesos de vacío de información, selección, retroalimentación y monitoreo.

4- El principio del trabajo cooperativo como método de aprendizaje se refiere al aprendizaje en pequeños grupos donde los profesores en formación, que se encuentran en la microuniversidad, se ayudan mutuamente, intercambian ideas, y expresan distintos puntos de vista para solucionar problemas presentados en

forma de tareas docentes comunicativas relacionadas con la vida personal o profesional del contexto educativo de la microuniversidad donde están insertados. Los profesores que se forman exploran ideas mediante la interacción con los demás y la consulta de las diversas fuentes de conocimiento de que disponen.

En el aprendizaje colaborativo la interacción del profesor en formación con otros y con los tutores constituye la célula donde estos construyen y hacen suyos el conocimiento.

Es a partir de la zona de desarrollo próximo que Ausubel (1978) creó el concepto de aprendizaje significativo citado por Gagne, 1991:13) (18) que ocurre a través de la interacción humana. Para el aprendizaje significativo es esencial entonces, aprender mediante la experiencia en la interacción social de manera que el descubrimiento del significado puede ocurrir solo con el intercambio de las personas en el contexto social. Este principio relaciona la actual vida social del alumno con la vida y el trabajo futuro, donde le van a ser necesarias las habilidades sociales que desarrollan en la permanente interacción.

Este principio, en el marco de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que se propone para la formación de profesores de lenguas, en las nuevas condiciones de las microuniversidades cubanas, establece el aprendizaje en pequeños grupos donde los profesores que se forman se ayudan mutuamente, intercambian ideas, definen puntos de vista y colaboran para resolver una tarea colectiva. En este sentido el aprendizaje es activo, reflexivo, experimental, democrático, socializador y científico. Este principio enfatiza el valor del grupo y los esfuerzos cooperativos entre profesores tutores y profesores en formación y de estos entre sí.

El aprendizaje eficiente de la lengua inglesa de los futuros profesionales de la educación depende, en gran medida, de la experiencia conjunta, el trabajo cooperativo y la colaboración en pequeños grupos de trabajo que se desarrolle en los marcos de las microuniversidades donde se forman estos profesores en las nuevas condiciones de la universalización de la enseñanza superior.

5- El principio del grupo operativo como base orgánica para el profesor en formación implica la creación de un grupo de trabajo, una estructura de operación compuesta por profesores en formación de la carrera, tutores y profesores de la sede, que trabajan para resolver tareas docentes comunicativas y realizar los procesos de interacción en la microuniversidad. En este marco los tutores y profesores de las sedes se responsabilizan con el diseño y la orientación de las tareas, mientras los profesores en formación socializan la tarea, la comparten y participan en la búsqueda, procesamiento y construcción de la información para su solución. De esta manera los miembros de este grupo operativo se apropian del objetivo por el cual actúan, de los métodos de trabajo, los contenidos, y desarrollan las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.

En el contexto de las microuniversidades este principio concibe la formación de grupos operativos que ofrecen la oportunidad de interacción social en el aprendizaje, formados fundamentalmente por profesores en formación que trabajan bajo la guía del tutor en la solución de tareas docentes comunicativas o profesionales: actividades docentes, científicas y educativas, con alternativas como el método de trabajo por proyectos. Los estudiantes resuelven las tareas utilizando el método cooperativo mediante el cual se socializan, buscan, procesan y comparten la información necesaria para la resolución del problema planteado en la tarea. Estará presente el enfoque reflexivo en tanto

que los estudiantes y los tutores reflexionan y accionan sobre el proceso de ejecución y control de la tarea. Una microuniversidad podrá tener varios grupos operativos en dependencia de la cantidad de estudiantes de la carrera que se forman como educadores. Los grupos operativos pueden estar constituidos por estudiantes de un mismo año o de varios años en dependencia de las características propias de la microuniversidad.

6- El principio de la tarea docente comunicativa integradora como célula del aprendizaje significa plantear al alumno contradicciones y problemas simulando aquellos que ocurren en la vida real donde estos utilizan la lengua para solucionar las tareas prestando atención tanto al contenido como a las formas lingüísticas.

La tarea docente comunicativa integradora puede estar dirigida a la representación de un proceso de la vida real o profesional de los estudiantes y puede realizarse como actividad en el aula o fuera de ella, y está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje, diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo y orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y significados. A esto debe añadirse el carácter social que implica la solución de la tarea y su potencial para involucrar y comprometer a los estudiantes en la solución de problemas mediante el trabajo en grupos.

Como señala Alvarez C. M. (1996) (15) la tarea docente es la célula del proceso docente educativo porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso y además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. Por otra parte, este autor también señala que en la tarea docente se individualiza, se personifica y el sujeto fundamental es cada estudiante quien revela en ella sus necesidades y motivaciones. Alvarez C. M. (op.cit.) señala

además que el aprendizaje no ocurre en tareas aisladas sino mediante sistemas de tareas y que en la tarea está presente la contradicción fundamental del proceso: aquella entre el objetivo y el método.

Este principio en el marco de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que se propone, avanza en una dirección más humanista, sociocultural y holista que aquellos enfoques o modelo tradicionales. Este principio nos indica que se atiende no solo a la comunicación como fenómeno lingüístico, sino también a cuestiones económicas, políticas, sociales, históricas y culturales relacionadas con la personalidad de quien aprende la lengua, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona: autoestima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, y otras.

La tarea docente comunicativa es integradora en tanto que deriva su contenido del objeto de la ciencia y del objeto de la profesión, por ello concibe el desarrollo de habilidades comunicativas en su interacción con las estrategias de aprendizaje, la formación de valores, las habilidades pedagógicas y la cultura general integral.

En este principio cobran vigencia dos ideas; por una parte, la consideración de que el conocimiento del lenguaje no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir otros fines, como son todas aquellas actividades que demandan la comunicación humana; y por otro lado la vieja idea de que solo se aprende de un modo efectivo haciendo conscientemente aquello que se pretende aprender (aprender haciendo). Este principio mantiene la idea rectora de que la actividad de clase debe estar basada en tareas, y el lenguaje es el medio a utilizar para realizarlas.

La interacción social es la dinámica de la tarea docente comunicativa integradora y significa brindar mediante la tarea docente oportunidades a los profesores en formación para que construyan de forma conjunta significados mediante los procesos de cooperación y socialización. La cooperación y la socialización son estrategias de necesidad vital para la formación humanista de los profesores de lenguas extranjeras, el desarrollo de estrategias y la simulación de situaciones, la autoestima y la motivación. La interacción social en el proceso docente implica acción y reflexión, intercambio de información, solución de problemas, trabajo en equipo, en pareja y en colectivo.

Las tareas pueden ser elaboradas por los profesores de las sedes y los tutores, con la ayuda de la Sede Central. Ellas suponen las etapas de preparación, de ejecución y de control en las que puede particularizarse el tratamiento metodológico de los elementos de la lengua.

7- El principio de aprender a aprender y aprender a enseñar se refiere a que la Universidad, por razones de tiempo y volumen de información, no puede aportar al profesor en formación todo el conocimiento que este necesita y que ha acumulado la humanidad, de manera que el reto de cada institución educativa consiste en enseñar al estudiante a aprender para que este busque el conocimiento por sí solo, lo seleccione y lo procese según sus necesidades y posibilidades. Henry Adams resume este principio así: "Sabían bastante aquellos que sabían cómo aprender " (Whithaker, 1998:21) (19). Ya en el siglo XIX José Martí, Héroe Nacional de Cuba, anticipó la importancia de aprender a aprender cuando escribió: "Y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí" (Gómez, 1999:16) (20).

Aprender a aprender es uno de los objetivos rectores de la escuela en todos los niveles de educación e implica una participación verdaderamente activa del estudiante en el diseño, ejecución y control de su propio aprendizaje. Este principio implica la reflexión y el monitoreo del aprendizaje en términos de

resultado y proceso. Por su parte el monitoreo tiene lugar cuando el estudiante observa y corrige sus propios errores mientras aprende. Él conoce sus dificultades, las causas de estas y las vías para eliminarlas. En este sentido es importante que el estudiante se apoye en la idea que se aprende cometiendo errores (ensayo- error) y que por ello los errores no siempre son errores.

Aprender a aprender implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje que son en última instancia, los mecanismos que establecen la relación entre factores del aprendizaje y resultados del aprendizaje y que diferencian a los estudiantes aventajados de los estudiantes lentos

Estos principios propician un cambio en el rol del profesor en formación: se trata de que él sea sujeto de su propio aprendizaje, responsable de su crecimiento personal y profesional, activo y transformador con respecto al conocimiento, a la propia realidad y a sí mismo. La posición **activa** y **transformadora** no puede limitarse a la realidad circundante es imprescindible que se dirija hacia sí mismo, hacia la búsqueda, enfrentamiento y perfeccionamiento de sí.

El estudiante asume una postura activa hacia sí mismo cuando utiliza la autorreflexión en los procesos, contenidos y funciones psicológicas implicadas en el comportamiento ante las tareas docentes (académicas, laborales e investigativas), cuando hace uso de la autovaloración sistemática en el desempeño de estas actividades y del planteamiento de metas para el autoperfeccionamiento.

La postura transformadora hacia sí mismo conlleva a la realización de esfuerzos sistemáticos en el cumplimiento de las acciones requeridas para alcanzar las metas u objetivos planteados, tanto en lo referido a la eliminación de aspectos negativos personales que afectan el logro de los proyectos, como en el desarrollo de potencialidades o aspectos positivos que contribuyen a su crecimiento profesional.

Los principios, en su conjunto, defienden la autoexigencia constante y el planteamiento de metas en la búsqueda y solución de problemas que promueven a su vez el desarrollo de la autovaloración, al valorar cuáles serían las posibilidades que poseen los estudiantes para enfrentar el problema, qué le faltaría para solucionarlo y junto a esto, la seguridad de que puede con un esfuerzo alcanzar sus metas y solucionar los problemas que ha descubierto. Esta condición propicia que los profesores en formación adquieran mayor nivel de autonomía e independencia, consideren sus posibilidades y limitaciones, lo que refleja un aumento de su nivel de autodeterminación, al aprender a buscar, enfrentar y solucionar los problemas que han descubierto en su autoformación.

3.3 Una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores de lenguas extranjeras

Consecuentemente con los enfoques contemporáneos de la enseñanza de lenguas, se ha elaborado una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que rompe con los diseños tradicionales de dicho proceso. Hoy la formación de profesores necesita dar un salto cualitativo, no se trata de perfeccionar lo anteriormente establecido y enriquecerlo, es indispensable pensar en una nueva concepción didáctico-metodológica, que al cambiar sus contenidos también lo hará en sus formas. Por tanto los roles de profesores y estudiantes, en fin de la comunidad educativa en general cambian sustancialmente, así como las formas en que se organiza la formación de los nuevos profesores de lengua inglesa en las condiciones que ofrecen las microuniversidades y sedes universitarias municipales.

Aceptar los desafíos que enfrenta hoy el proceso de formación de profesores de lengua inglesa en los marcos de la universalización, constituye un reto y exige a las nuevas generaciones de estudiantes que se forman como futuros profesionales de la educación y a los claustros de profesores y tutores, romper

estereotipos y desaprender modos de actuación, maneras de presentación del material didáctico tanto en su planificación como en la ejecución y el control, que en las nuevas condiciones son inoperantes y por tanto deben ser transformadas.

3.4 Esencia de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora para la formación de profesores de Inglés en la universalización

La esencia de la propuesta que aquí se presenta, consiste en la elaboración de una estrategia para la formación del profesor de inglés en cada microuniversidad atendiendo a su contexto educativo: necesidades y potencialidades. Esta estrategia la construye el equipo de dirección de la microuniversidad con la participación de los tutores y la ayuda y asesoramiento o supervisión de la Sede Central teniendo en cuenta la caracterización de los estudiantes con que cuenta.

La estrategia concibe la formación de grupos operativos que ofrecen la oportunidad de interacción social en el aprendizaje, formados por estudiantes que trabajarán bajo la guía del tutor en la solución de tareas docentes comunicativas integradoras: actividades docentes, científicas y educativas, con alternativas como el método de trabajo por proyectos. La tarea docente comunicativa integradora deriva su contenido del objeto de la ciencia de la disciplina de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) y del objeto de la profesión, y puede ser elaborada por los profesores adjuntos y los tutores, con la ayuda de la Sede territorial y la Sede Central. De hecho las tareas aparecen en las guías de estudio entregadas a los estudiantes. Los profesores en formación resolverán las tareas utilizando el método cooperativo mediante el cual se socializan, buscan, procesan y comparten información necesaria para la resolución del problema planteado en la tarea. Estará presente el enfoque reflexivo en tanto que los estudiantes y los tutores reflexionan y accionan.

La enseñanza global es un reto para este modelo didáctico-metodológico en tanto que existe un profundo arraigo de la enseñanza atomista, o fragmentaria. Ello, por supuesto, requiere de cambios sustanciales en el plan de estudio, programas, textos y guías de estudio y sobre todo en la cultura pedagógica de estudiantes, profesores, directivos y familiares.

3.5 ¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas?

El aprendizaje de la lengua extranjera ocurre mediante los procesos de información de entrada, procesamiento o interiorización de la información e información de salida. Este aprendizaje podría ilustrarse como aparece en el Anexo 2.

El esquema muestra cómo el estudiante recibe la información inicial mediante las habilidades de comprensión auditiva y de lectura, acompañada de información gráfica, sonora y visual que utiliza para el procesamiento de datos en la interiorización o internalización, para posteriormente comenzar la reproducción y producción de los mensajes los que externaliza mediante las habilidades de expresión oral y escrita acompañados de gestos, movimientos y otros recursos paralingüísticos. Este proceso cognitivo recorre las etapas de comprensión, análisis y producción de mensajes, pero no provocaría el aprendizaje significativo si no está matizado permanentemente por la personalidad del estudiante y su contexto económico, social y político, el cual determina, en última instancia, su vida material y espiritual: sus necesidades, intereses, sufrimientos, expectativas, motivaciones, conocimientos y experiencias previas. Es este contexto histórico-cultural la base del carácter integrador de la tarea docente.

3.6 El proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están inmersos profesores de las sedes, tutores y profesores en formación debe caracterizarse por situar al estudiante de la carrera como protagonista principal de su proceso de aprendizaje,

a partir de una interacción entre la teoría y la práctica, donde la teoría se confronte, corrija, perfeccione y valore a la luz de la práctica, que es más rica por su diversidad y matices, y en la que la teoría encuentra un marco concreto de realización y enriquecimiento, para el intercambio personal, basado en el diálogo y la reflexión, la pregunta inteligente, el análisis crítico, la búsqueda de alternativas a partir de los resultados que se van obteniendo y por tanto el planteamiento de nuevas metas compartidas que favorecen la formación de una cultura de cooperación en grupos operativos de trabajo y la participación voluntaria y coordinada en la actividad pedagógica.

Las etapas o fases de orientación, ejecución y control de la tarea docente comunicativa integradora se entremezclan unas con otras en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación en la sede y microuniversidad. La fase de orientación comienza con la función del profesor de la sede, se mantiene dentro de las funciones del profesor tutor y se materializa en el grupo operativo ante la solución de la tarea que se ejecuta en el colectivo con la ayuda del profesor tutor. Durante la fase de ejecución se debate y comenta la tarea y se sigue orientando la actividad cognoscitiva en niveles más profundos. Durante la fase de evaluación y control todos opinan y comentan sobre la orientación y ejecución resaltando los aportes de la actividad de aprendizaje a la formación integral y al crecimiento profesional de los profesores en formación.

Esta propuesta concibe el proceso de formación de las habilidades comunicativas en función de cinco etapas o fases bien marcadas, en las cuales es posible visualizar todo un sistema de acciones en los componentes académico, investigativo y laboral de incalculable valor, pues permite por una parte, dotar al profesor en formación de elementos teórico-conceptuales que le facilitarán desarrollar su labor de forma más efectiva, y por otra parte, propiciar la ejecución de acciones prácticas que, más tarde por la vía de la transferencia, han de llegar al aula o al nivel del grupo operativo de trabajo.

Se precisan cinco fases para que el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas llegue a feliz término.

- La primera de ellas corresponde a la **fase de orientación** que comienza en la Sede municipal, con el profesor de la asignatura. Este tiene la responsabilidad de dirigir el proceso formativo de los estudiantes mediante la dirección del aprendizaje de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, basado esencialmente en el asesoramiento para la búsqueda, almacenamiento, construcción y utilización de la información ¿dónde?, ¿cómo?, ¿con qué? y ¿para qué?

- La segunda es la **fase de estudio individual**, en la que el profesor en formación después de recibir la orientación: contenidos conceptuales y procedimentales, lo revisa, se familiariza con los objetivos de la unidad de estudio o tema, aborda sistemáticamente cada uno de los tópicos presentados; resume, subraya, esquematiza; determina posibles dudas e inquietudes.

- La tercera fase se denomina, para los efectos metodológicos, **fase de trabajo en el grupo operativo**. Corresponde a una instancia pedagógica grupal, en la cual un determinado número de profesores en formación – tres o cuatro – se reúnen con el tutor o los tutores, para intercambiar experiencias respecto al tema o unidad de estudio. Es importante destacar que cada grupo de trabajo es dirigido por un tutor (coordinador) elegido de entre sus pares y cuya labor principal está centrada en guiar, apoyar, asesorar y registrar diversas interrogantes que más tarde deberán socializarse con los profesores del año en la Sede.

Esta fase es de vital importancia para el aprendizaje significativo; pues es aquí donde se produce un ambiente de comunicación multidireccional que permite la interacción frente a diversas visiones y experiencias personales que enriquecerán la labor formativa y pedagógica de los miembros del grupo.

- La cuarta fase se denomina **de apoyo pedagógico**, las dudas e inquietudes generadas en la fase individual o las interrogantes desprendidas de la etapa del trabajo grupal; se registran por el tutor y se llevan al colectivo de año, el cual está conformado por un equipo multidisciplinario de profesores en diversas materias del ámbito académico y cuya misión es brindar a los profesores en formación

oportunidad de reorientar su estudio, respondiendo a sus inquietudes, preguntas o necesidades a través de los mecanismos de retroalimentación y de evaluación del proceso de aprendizaje.

- La quinta fase, llamada **fase de transferencia**, consiste en transferir o proyectar al aula ó al ámbito del grupo operativo, diferentes temas, actividades o tareas docentes comunicativas integradoras asociadas a la unidad de estudio. Es una instancia eminentemente práctica en la cual el profesor en formación ejecuta con sus alumnos diferentes acciones pedagógicas que potencian dos variantes, la primera relacionada con las nuevas estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje a los alumnos y hacia sí mismo; en tanto que la segunda se corresponde con la dinámica y enriquecimiento de la propia práctica pedagógica.

Esta concepción del proceso de enseñanza aprendizaje establece nuevas relaciones y particularidades para los componentes no personales a partir del cambio de roles que asumen los profesores de la sede, profesores tutores, grupos de trabajo y profesores en formación. Ver Anexo IV

3.7 Características del aprendizaje en la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora:

1-Individual y social.

2- Reflexivo.

3-Transformador.

4- Responsable.

5- Cooperativo

Individual y social

- **Lo individual:** si por su naturaleza el proceso de aprendizaje es social, por sus mecanismos es sumamente personal. Constituye un reflejo de la individualidad de cada persona. El perfil singular de las potencialidades y deficiencias (fuerzas y debilidades) del profesor en formación, sus capacidades, su ritmo, sus preferencias, sus estrategias y estilos de aprendizaje, unidos a su historia

personal, sus conocimientos previos y su experiencia anterior, condicionan el carácter único e individual de los procesos que pone en juego cada persona para aprender.

En la realización de la tarea, el profesor en formación se apropia del contenido del aprendizaje en la medida en que construye el conocimiento por sí mismo, de manera activa, en que reflexiona profundamente sobre él, lo reelabora, lo aplica y lo modifica incorporándole sus propios criterios e ideas personales.

- **Lo social:** expresa su naturaleza (se trata de un proceso de apropiación de la experiencia histórico-social de la cultura), pero también de los fines y condiciones en que tiene lugar el mismo. El aprendizaje está determinado por la existencia de una cultura, que condiciona tanto los contenidos de los cuales los profesores en formación deben apropiarse, como los propios métodos, medios, recursos (materiales y objetivos) para la apropiación de dicho contenido, así como los “espacios” y las situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo.

- **Reflexivo:** implica la plena conciencia del modelo en la acción, lo que permite ir controlando su marcha y resultado y hacer las correcciones pertinentes, también la conciencia de qué cambios de sí mismo espera lograr en el proceso, de qué recursos internos posee para enfrentar el proceso de cambio, qué potencialidades y qué limitaciones, lo que le posibilita la toma de medidas preventivas para evitar las dificultades.

- **Transformador:** le permite al profesor en formación actuar sobre la realidad y modificarla, y a la vez, actuar sobre sí mismo para lograr su autotransformación en el proceso de aprendizaje.

Esta característica se manifiesta en cuatro **direcciones**:

- ✓ En la transformación de la información.
- ✓ En la transformación de los objetos.
- ✓ En la transformación de otras personas.
- ✓ En la transformación de sí mismo.

- **Responsable:** implica que el profesor en formación responda por el objeto, proceso y resultado de su propio aprendizaje. Al ser consciente de sus propias posibilidades y limitaciones, de su propio desarrollo como personalidad puede valorar en qué medida está en condiciones de enfrentar el aprendizaje con éxito o no, comprometerse en este proceso si lo considera conveniente.

- **Cooperativo:** el aprendizaje se produce en los espacios de subjetividad grupal o en la relación entre pares, incluido el par tutor - profesor en formación, mediante el intercambio de información, experiencias y vivencias en un proceso cooperativo que enriquece y modifica las existentes en cada profesor en formación.

3.8 Componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje

3.8.1 El profesor en formación es el protagonista de su aprendizaje cuando activa y transformadoramente construye y reconstruye el proceso de manera reflexiva, valorativa, consciente, crítica y creadora con la participación de los otros, perfeccionando aquellos relacionados con el aprender a aprender e ir conformando los de aprender a enseñar potenciando sus habilidades conformadoras del desarrollo, según estilos y ritmos de aprendizaje para lo cual es necesario el auto-conocimiento, la auto-orientación y autorregulación, manifestándose especialmente, en la solución de los problemas profesionales de la microuniversidad y considerando las opiniones, argumentos y demostraciones de los diferentes agentes educativos para hacer realidad sus metas personales y aspiraciones profesionales.

3.8.2 El profesor-tutor es el docente de la microuniversidad que sobre la base del conocimiento de las funciones del maestro en nuestra sociedad y las directivas del trabajo docente-metodológico de la escuela en condiciones concretas, con experiencia, con prestigio y nivel de compromiso individual, asume la tarea de contribuir a la formación profesional de los estudiantes de la carrera que se forman

como profesores de lengua inglesa, en el **asesoramiento, orientación, modelación y control** de:

- La dirección del proceso docente educativo del grupo clase que atiende el profesor en formación.
- El desarrollo de actividades que garantizan el funcionamiento integral de la escuela como microuniversidad.
- La solución de tareas de la guía de estudio y trabajo independiente.
- La promoción del trabajo de extensión universitaria
- La elevación del nivel de preparación político-ideológica y cultural.
- La estimulación de la motivación cognitiva y profesional.

3.8.3 El profesor de la Sede: es un docente que tiene un conocimiento profundo de contenidos particulares de las ciencias que sustentan las asignaturas del currículo, asume también la tarea de contribuir a la formación profesional de los futuros profesores de lengua inglesa, **orienta, asesora y controla** el aprendizaje de los profesores que se forman, en la profundización y especialización de contenidos necesarios para responder las tareas docentes comunicativas integradoras de la guía de trabajo independiente, actividades investigativas, docentes, metodológicas o propias del desempeño profesional según las necesidades de los estudiantes.

Todos los agentes educativos tienen en común las funciones de dirigir el proceso formativo de los futuros profesores, el cual no se logrará sin un trabajo coordinado y sistémico de todos en el que cada uno de ellos tenga claridad de sus funciones particulares y responsabilidad individual y teniendo como base la preparación científico- pedagógica y política ideológica de los futuros profesores en las condiciones de la microuniversidad.

3.8.4 El grupo de trabajo o grupo operativo es un sujeto protagónico, un órgano vivo, con identidad propia, que se va constituyendo en la diversidad y riqueza de las interacciones y comunicaciones que se dan en él, con una

especial dinámica, que creará las bases para definir las vías a seguir en el proceso. Es un espacio por excelencia donde se producen las interacciones favorecedoras de los inter-aprendizajes el que ha de ser tomado en consideración por todos los agentes educativos y en todos los momentos del proceso, apoyándose en el conocimiento de sus potencialidades para conducir a los estudiantes al logro de los objetivos esperados.

Desde el punto de vista didáctico, la consideración del grupo como un espacio de aprendizaje, supone una visión diferente y cualitativamente superior de la planificación de la enseñanza en el que debe darse atención a la diversidad de estrategias y estilos de aprendizaje, especialmente en el diseño y organización de las tareas docentes, tanto individuales como grupales, ellas deben formar parte de un mismo sistema. Se trata de utilizar el grupo de trabajo como una herramienta y un fin, destacándose su valor educativo en el proceso de **apropiación** como resultado de la **socialización** y la **cooperación**.

3.9 Componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje

3.9.1 Los objetivos en la formación del profesor de lenguas extranjeras

Los objetivos para la enseñanza del inglés en la formación del profesor de lenguas extranjeras en Cuba, según la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que se presenta, van más allá del dominio de la competencia comunicativa alcanzando una dimensión social y educativa con base humanista que les permita tomar decisiones sobre su vida futura en correspondencia con las necesidades sociales del país. De esta manera se aprende el inglés relacionado con la cultura y las sociedades en que se utiliza y con un marcado énfasis en la formación de la personalidad de los estudiantes que les permita la comunicación afectiva, la sensibilidad humana, el control emocional y orientarse hacia el máximo desarrollo posible de las capacidades, la creatividad, el talento humano y la plena integración social. De tal manera podrían precisarse objetivos generales

relacionados con la educación de los estudiantes, con la formación de su pensamiento, con la comunicación, con la cultura y con las habilidades de aprendizaje.

3.9.2 Los contenidos de enseñanza

Los contenidos se refieren al conocimiento científico, técnico, cultural y metodológico imprescindibles para cumplimentar los objetivos que el estudiante necesita para la vida y el desempeño profesional. Este conocimiento está determinado por factores sociales y psicológicos relacionados con las necesidades de los estudiantes, así como factores lógicos del desarrollo de las ciencias. De esta manera los contenidos incluyen un componente **lingüístico**, es decir, conocimiento y uso de la lengua en la comunicación; un componente **psicológico**, o sea, la formación del pensamiento y las formas para expresarlo; un componente **metodológico**, que significa cómo aprender la comunicación, y un componente **sociocultural** por formar parte de la cultura que la humanidad ha desarrollado.

La comunicación y la educación como resultado son los objetivos de la enseñanza de lenguas, y como proceso se convierten en el contenido de enseñanza. Por ello dentro de los contenidos este modelo didáctico-metodológico desarrollador focaliza las habilidades comunicativas, las funciones comunicativas, las estrategias de aprendizaje, los valores, la interacción, a diferencia de otros modelos que focalizan la gramática y el conocimiento de la estructura de la lengua. Estos elementos forman parte del contenido pero están subordinados al todo, es decir, a la comunicación y al contexto donde esta ocurre, incluyendo el emisor y el receptor, su universo del saber, el mensaje, el código, el canal, el tema, el lugar y el tiempo.

Estos componentes de los contenidos de enseñanza para el segundo año de la carrera de lenguas extranjeras pueden representarse gráficamente como aparece en el Anexo3.

3.9.3 Los métodos de enseñanza

La propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas supone, más que la utilización de un método, la fidelidad a un enfoque expresado en los principios metodológicos que aparecen al inicio de este capítulo. Estos principios rigen un proceso de construcción creativa de la comunicación y de interacción social.

La interacción social, dinámica del método, supone un conjunto de procedimientos de enseñanza que se centran en el profesor en formación y facilitan que este piense, haga, sienta y cree. Ofrece situaciones para que este modele, experimente, reflexione, resuelva problemas y tome decisiones utilizando la lengua inglesa. El método relaciona la teoría con la práctica y la escuela con la vida y crea condiciones favorables de aprendizaje cooperativo y democrático basado en el amor y el respeto entre los participantes en el proceso docente.

3.9.4 Los medios de enseñanza

En la presente propuesta los medios de enseñanza constituyen un valioso soporte material del método. Los medios idóneos para el contexto de la universalización de la Enseñanza Superior en las sedes y microuniversidades

de cada territorio, donde se forman los profesores de lengua inglesa deben incluir: una grabadora para la audición de textos, en particular aquellos auténticos; el vídeo y la televisión como una vía de familiarización con nuevos textos orales y escritos contextualizados en auténticas situaciones comunicativas, así como los medios informáticos necesarios: la computadora, softwares educativos propios para el nivel superior, el acceso a la intranet del MINED, casetes de audio y video, así como una selección de materiales impresos entre los que se encuentren diccionarios y libros de consulta para profundizar en los diferentes aspectos de la lengua y en otros temas que contribuyan al desarrollo de la cultura general integral. Son medios también las guías de estudio y los materiales didácticos que contienen las tareas docentes comunicativas integradoras.

3.9.5 Las formas organizativas

Las formas organizativas constituyen la expresión externa de la relación que se establece con el contenido y el modo de organización e interacción de los elementos y procesos del fenómeno pedagógico en dependencia de las condiciones educativas en que transcurre el mismo favoreciendo las relaciones de los sujetos para lograr los objetivos educativos.

En el plano del diseño curricular las formas pueden ser: académicas, laborales, investigativas y el estudio independiente. En el plano de la ejecución del proceso docente educativo en las condiciones de la universalización de la enseñanza el componente académico se organiza en: encuentros presenciales, consultas, videos conferencias, y trabajo independiente.

Las **formas organizativas** en el modelo de universalización de la enseñanza superior con la modalidad de enseñanza semipresencial asistida para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, deben caracterizarse por:

- Proyectar un carácter demostrativo y de modelación tanto del contenido de las estrategias de aprendizaje como de los modos de actuación profesional.
- Promover un elevado carácter motivacional capaz de estimular a los profesores en formación hacia la realización de actividades de auto-preparación de manera independiente.
- Concebir cambios susceptibles en la ejecución, por la acción participativa de los estudiantes y agentes educativos.
- Estar sometidas a un proceso de investigación continuo para perfeccionar el sistema o algunos de sus elementos que lo integran.
- Constituir una vía de control (retroalimentación) y motivación del trabajo docente- educativo que se desarrolla en las microuniversidades.

3.9.6 La evaluación del proceso de aprendizaje es otro componente que bajo esta propuesta didáctico-metodológica para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas en el marco de la universalización ha sufrido cambios significativos. La evaluación final disminuye considerablemente, aunque se continúa con la presentación de trabajos de proyecto, trabajos de extracurriculares y ejercicios finales. En todos los casos se evalúa el diseño, la ejecución y el control de la tarea docente comunicativa o profesional mediante la reflexión de los profesores en formación, tutores y profesores adjuntos. Se evalúa el cumplimiento de los objetivos de la tarea, la profundidad de sus contenidos, la eficacia del método y la utilización de los medios utilizados para la realización y exposición de la tarea, así como el mismo proceso de evaluación.

La propuesta requiere la transformación de la evaluación desde su concepción hasta su aplicación, incluye la evaluación **inicial** (diagnóstico y seguimiento), la **formativa** (progreso del aprendizaje) y la **sumativa** (valoración del aprendizaje).

La evaluación debe:

- Reducir al mínimo las amenazas de la calificación y elevar la autoestima.
- Dar participación a los profesores en formación en los parámetros y aspectos a evaluar, así como las formas en que se realizará.
- Considerar no sólo el resultado, sino también el proceso y la manera en que cada uno se ha manifestado e implicado en él.
- Partir de la autoevaluación, que se confronta con la evaluación grupal y con la que otorgan los profesores de la sede y los tutores sobre el desempeño profesional.
- Estimular no solo lo correcto, sino también lo novedoso, lo creativo y lo original.
- Incluir reportes orales y escritos, portafolios y trabajos de proyecto.

La evaluación integral de los profesores en formación, se realiza a partir de los componentes de la tarea docente, la que se convierte fundamentalmente en evaluación sumativa.

3.10 Orientaciones metodológicas generales para instrumentar la propuesta

Para la instrumentación de esta propuesta se recomienda que:

- 1- Los directores de microuniversidades, coordinadores de carreras, profesores de las sedes y tutores, con el apoyo de los especialistas del I.S.P., se responsabilizan con la elaboración de la macroestrategia didáctica de desarrollo profesional de los profesores en formación, a nivel de microuniversidad, que permitan la organización y explotación eficiente de los recursos humanos y materiales que posee el centro en el proceso de formación de los profesores de inglés, a partir de los problemas sociales, cognitivos y afectivos de la comunidad de estudiantes.
- 2- Los directivos de las microuniversidades, profesores de la sede y los tutores, así como el coordinador de la carrera en el municipio, conformarán los grupos operativos de profesores en formación atendiendo a diversos criterios: resultados del diagnóstico inicial, caracterización del estudiante que se forma

como profesor, las necesidades y potencialidades de la comunidad educativa y del grupo de estudiantes de la carrera con que cuentan en las microuniversidades del territorio.

- 3- Los profesores de disciplinas y asignaturas de las sedes, con la ayuda del coordinador de la carrera en el municipio, tienen a su cargo la preparación de las asignaturas, y rediseño de las guías de estudio y tareas docentes comunicativas integradoras, según el diagnóstico que poseen, las cuales podrán ser valoradas por los profesores en formación en los procesos de orientación, ejecución y evaluación de las tareas de aprendizaje.
- 4- El profesor tutor, el profesor de la Sede y el coordinador, así como la dirección de la microuniversidad, tienen la responsabilidad de crear la cultura de aprendizaje cooperativo y reflexivo en los grupos operativos que se formen en cada centro.
- 5- Los profesores de las sedes, los tutores y el coordinador de la carrera en el territorio, en correspondencia con el departamento de lenguas extranjeras de la sede central, rediseñarán los programas, guías de trabajo y planes de estudio para ajustarlos a las nuevas realidades del profesor en formación y la microuniversidad.
- 6- La Universidad Central (el ISP.) asume la responsabilidad de la calidad profesional de los tutores y profesores de sedes mediante la organización de cursos presenciales, semi-presenciales y a distancia, talleres, seminarios, tutorías con el apoyo de la tecnología de la información y las comunicaciones en las Sedes Territoriales.
- 7- Los estudiantes en formación asumen la responsabilidad de su aprendizaje y participan en todas las actividades concebidas en la estrategia didáctica de la microuniversidad y de las Sedes Universitarias.

3.11 ¿Cómo elaborar las tareas docentes comunicativas integradoras?

Procedimientos:

- 1- Diagnóstico para conocer las necesidades de los profesores en formación.
- 2- Determinación de los objetivos de aprendizaje.

- 3- Selección y organización lógica y pedagógica de los contenidos de las tareas.
- 4- Selección de la dinámica interna, los procedimientos y medios de enseñanza.
- 5- Determinación de las formas de evaluación.

3.11.1 Características de la tarea docente comunicativa integradora

- 1- Presenta un problema, una contradicción para que el estudiante resuelva.
- 2- Ofrece varias alternativas para la resolución del problema.
- 3- Está contextualizada en una situación comunicativa.
- 4- Exige la atención del estudiante tanto a los significados como a las formas.
- 5- Responde a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad.
- 6- Utiliza textos preferentemente auténticos, aunque pueden combinarse con textos adaptados o especialmente preparados para la enseñanza.
- 7- Integra el conocimiento del sistema de la lengua al desarrollo de habilidades comunicativas.
- 8- Son tareas globales, reales y relevantes que conciben la formación de valores, el aprender a aprender, el desarrollo del pensamiento y de la comunicación.

(Ejemplos de tareas docentes que ilustran estas características aparecen en el Anexo 4)

3.12 Experimento

Asociado a esta investigación aparece un trabajo de diploma con un experimento realizado con el objetivo de ajustar y valorar el comportamiento de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora presentada por la autora de esta tesis de maestría. Dicho experimento se llevó a cabo del 15 de marzo al 20 de mayo de 2005 en el IPUEC “Hermanos Barcón”, ver Anexo I-g.

3.13 Validación con opinión de expertos

Con el objetivo de ajustar y valorar esta propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas, se sometió al criterio de experto. Se consideraron expertos los doctores, másters, profesores auxiliares y titulares de la especialidad de lengua inglesa. Se aplicó el test abierto que aparece en el Anexo I-h a dos doctores, uno titular y el otro profesor auxiliar, a 5 másters, 4 de ellos profesores auxiliares y a un profesor auxiliar.

Los resultados arrojados por el instrumento aplicado son los siguientes:

Todos los expertos consultados coincidieron en la pertinencia de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa, de los profesores que se forman en las sedes y microuniversidades cubanas en el marco de la universalización y en su correspondencia con los Programas de la Revolución en la Batalla por la Educación y la Cultura General Integral con altos niveles de igualdad y justicia social. Los expertos evaluaron la propuesta de 9 y 10 puntos en una escala de 1 a 10, como se recoge en el ítem número 1, ver Anexo I-h.

Las principales opiniones dadas por los expertos:

Relacionado con la fiabilidad de la propuesta presentada, los expertos consultados expresaron que la propuesta es viable de aplicar en las condiciones actuales del proceso educativo cubano y que a través de la misma se fortalecería la comunicación profesional y humana entre los tutores, profesores de la sede y profesores en formación, lo cual elevaría los niveles de motivación y autosuperación profesional. Además consideran importante potenciar la idea de aplicar un enfoque de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas y comunicativas, basado en tareas docentes integradoras en aras de lograr un aprendizaje cada vez más eficiente

expresado en el desarrollo de habilidades profesionales, la formación de valores, el desarrollo del pensamiento y la formación de la cultura general integral de los profesores en formación.

En resumen, la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora presente en este capítulo, contiene una concepción sustancialmente diferente al modelo de enseñanza-aprendizaje que se utiliza actualmente en la formación de profesores de inglés en el Programa de Universalización, en tanto que se basa en la interacción social, el aprendizaje por tareas docentes comunicativas integradoras, con el enfoque reflexivo y el trabajo cooperativo.

3.14 Resultados en Eventos

Esta tesis ha estado asociada al Proyecto de Investigación Territorial, **Modelo Didáctico para la Universalización**, donde la autora realizó diversas tareas investigativas y participó en una serie de conferencias, talleres y eventos asociados al proyecto.

Los resultados de esta investigación han sido presentados en los siguientes eventos:

- I Taller Bilateral Internacional Cuba-Francia. Marzo (2004). ISP de Pinar del Río.
- Conferencia Científico-Metodológica. Mayo (2004). Facultad de Ciencias Médicas.
- Taller de Nuevo Modelo Pedagógico. Mayo (2004). Instituto Politécnico de Salud "Simón Bolívar".
- Pedagogía 2005, Reunión Científico-Metodológica, Forum de Ciencia y Técnica. ISP "Rafael. M. de Mendive" Julio (2004).
- I Reunión Científica de Profesores de la Facultad de Formación de Profesores para la Enseñanza Media y Media Superior. ISP "Rafael. M. de Mendive". Mayo (2005).

CONCLUSIONES

Finalizadas las tareas científicas de esta investigación, es menester formular algunas generalizaciones que precisen las ideas esenciales que le ofrecen coherencia en su relación lógica y pedagógica con el problema, el objetivo, la idea a defender y los métodos de investigación:

- 1- El diagnóstico de la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la formación de profesores de Inglés en el Programa de Universalización en la Provincia de Pinar del Río, revela que existe un modelo didáctico-metodológico que no se corresponde con las condiciones subjetivas y objetivas del contexto educativo que ofrece dicho Programa, se utiliza aún el viejo modelo didáctico correspondiente a la antigua Universidad Centro, caracterizado como un proceso trasmisivo, centrado en el profesor y con énfasis en el sistema lingüístico, en detrimento del desarrollo de las habilidades comunicativas, el desarrollo del pensamiento y la autonomía e independencia del profesor en formación.
- 2- La base metodológica del materialismo dialéctico, los estudios del enfoque histórico-cultural de Vigotsky y los continuadores de su obra y el esbozo de algunas ideas de la pedagogía cubana, a la luz del nuevo contexto educativo cubano que ofrece el Programa de Universalización, conducen a la fundamentación de una propuesta didáctico-metodológica para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los profesores de inglés en formación, diferente sustancialmente del modelo actual en tanto que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la interacción social, la tarea docente comunicativa integradora, el enfoque reflexivo, el trabajo cooperativo y los grupos operativos de trabajo en las instituciones de formación pedagógica.

- 3- La propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que se presenta es viable y pertinente para el contexto educativo de base, en tanto que responde a las necesidades sociales expresadas en el modelo del profesiograma de la Carrera en Licenciatura en Educación, de la especialidad de lenguas extranjeras, a las exigencias pedagógicas de la sociedad cubana actual y a las condiciones objetivas de la educación cubana cuyos recursos y materiales le son suficientes para su instrumentación e integra el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa con las habilidades lingüísticas y pedagógicas, el desarrollo del pensamiento, la formación de valores y las estrategias de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1- Poner a disposición de las Instituciones Pedagógicas de Educación Superior de Pinar del Río (sedes y microuniversidades) donde se forman los profesores de lengua inglesa, los resultados de esta tesis a fin de que docentes y profesores en formación puedan reflexionar sobre la situación actual que presenta el proceso de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas y la necesidad de cambio que exige la sociedad para el nuevo contexto educativo de la universalización, y puedan entonces instrumentar en la práctica pedagógica esta propuesta didáctico-metodológica desarrolladora o elegir entre esta y otras alternativas.

2- Establecer en las instituciones pedagógicas de formación de profesores de inglés estrategias de desarrollo para la formación y superación profesional de los profesores tutores y profesores de sedes, así como la puesta en práctica de proyectos investigativos que respondan a las necesidades de comunicación en la lengua inglesa de los futuros profesores que se forman en el contexto de la universalización.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- 1- Castro Ruz, Fidel: **Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Programa de Universalización de la Educación Superior**, el 5.1.2003, Guanabacoa, Periódico Granma.
- 2- -----: **Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso 2001-2002**, 16.9.2002, Periódico Granma.
- 3- Valdés, L. (2003) **Un modelo metodológico interactivo para la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones de educación Superior de Pinar del Río**. Tesis en opción al grado científico de Máster en Ciencias de la Educación. Pinar del Río. pp. 16, 27,62.
- 4- Vez, J. M. (1998) **Didáctica del ELE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa**. Grupo Editorial Universitario. p. 12
- 5- Ellis, R. (1995) **The Study of the Second Language Acquisition**. Oxford University Press. Hong Kong. p. 243
- 6- Allwright, R. (1994) **The importance of interaction in classroom language learning**. Applied Linguistics. p. 156
- 7- UNESCO: **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción**. París, Octubre de 1998. Original: Inglés. Disponible en:<http://www.unesco.org>
- 8- Graddol, D. **"The Future of English"**. The British Council, 1997
- 9- Rivera, S. (1999) **Enfoque sistémico y conceptual para el desarrollo de la lectura en Inglés en preuniversitario**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.
- 10- Leontiev, A. N. (1981) **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- 11- Bermúdez, R. y Pérez, Martín, L. (2004) **Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal**. (Provisional) Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.p. pp. 64-66, 101-106, 107.

- 12- Acosta, R. y Alfonso, J. (2001) **Didáctica Interactiva de Lenguas**. Universidad Estatal de Panamá. Ciudad de Panamá. p. 63
- 13- Nunan, D. (1989) **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. p.5
- 14- Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. (1990) **Perspective on Small Group Learning**. Theory & Practice. Rubicon Publishing Inc. Canadá. pp. 30, 32.
- 15- Álvarez de Zayas, C. M. (1996) **Hacia una escuela de excelencia**. Alsi Colección. Editorial Academia. La Habana. p. 58.
- 16- Bruner, J.S. **The process of Education Revisited**. Phi Delta Kappan (1971): pp. 18-21.
- 17- Tirri, K. (1993) **Evaluating Teacher Effectiveness by Self-assessment**. pp. 19- 21, 23, 25.
- 18 - Gagne, E.D. (1991) **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar Aprendizaje Visor**. España. p.13.
- 19- Whithaker, P. (1998) **Cómo gestionar el Cambio en Contextos Educativos**. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. p. 21.
- 20- Gómez, Gutiérrez. L. I. Intervención del Ministro de Educación, en la reunión para analizar la estrategia a seguir en secundaria básica. Curso 1999-2000. (material mimeografiado). p.16
- 21- Ministerio de Educación Superior, Venezuela 2003. **Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre**. Caracas, Octubre de 2003. p. 17

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. y Alfonso, J. (2001) **Didáctica Interactiva de Lenguas**. UniversidaEstatat de Panamá. Ciudad de Panamá.
- Acosta, R. y Mancini, A. (1998) **Didáctica Contemporánea de Lenguas**. Universidad de Panamá.
- Acosta, R., Rivera, S., Perez, J. E., y Mancini, A. (1998) **Communicative Language Teaching**. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia y Brazil.
- Acosta, R. y Valdés, L. (2001) **Un Enfoque Metodológico Interactivo**. Universidad Estatal de Haití. Ciudad de Puerto Príncipe. Haiti.
- Allwright, R. (1994) **The importance of interaction in classroom language learning**. Applied Linguistics.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999) **La escuela en la vida. Didáctica**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- ----- (1996) **Hacia una escuela de excelencia**. Alsi Colección. Editorial Academia. La Habana.
- ----- (1999) **Metodología de la investigación científica**. IPSE. Editora Gráfica Zoliz.
- ----- (1998) **Pedagogía como ciencia**. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Antich de León Rosa et al. **Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1986.

- Ausubel, D. P. (1968) **Educational Psychology. A cognitive view.** New York Holt, Rinehart & Winston.
- Batelaan, P. (1996) **Cooperative Learning in Intercultural Education.** Editorial en **Intercultural Education.** IAIE. Volume 7, Number 3.
- Batelaan, P. (1996) **Editorial European Journal of Intercultural Studies.** IAIE Volume 7. Number 3.
- Batelaan, P. (1998) **Towards an equitable classroom.** IAIE International Association for Intercultural Education.
- Bermúdez, R. y Pérez, Martín, L. (2004) **Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal.** (Provisional) Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Britton, J. **Research Currents: Second Thoughts on Learning** en **Perspectives on Small Group Learning.** (Brubacher, M., Payne, R. & Rickett, K.) Rubicon. Publishing Inc. Ontario. 1990.
- Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. (1990) **Perspective on Small Group Learning.** Theory & Practice. Rubicon Publishing Inc. Canadá.
- Bruner, J.S. **The process of Education Revisited.** Phi Delta Kappan (1971)
- Byram, M., Fleming M. (2001) **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía.** Cambridge University Press. España.
- Byrd, D. S. y otros. **Landmarks of American Language and Linguistics.** Volume 2. United States Department of State. Washington D.C. (Sin fecha).
- Castellano, D. y otros. (sin fecha) **Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador.** Edición: MsC Mercedes Mora Cornet (en soporte magnético).
- Castro Ruz, Fidel: **Discurso en la graduación del Primer Curso de la**

Formación Emergente de Maestros Primarios el, 15.3.2001, Periódico Granma.

- -----: **Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso 2001-2002**, 16.9.2002, Periódico Granma.
- -----: **Discurso en el Acto de Inicio del Curso Escolar 2003-2004**, el 8.9.2003, Periódico Granma.
- -----: **Discurso pronunciado en la Clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior**. La Habana. 6.2. 2004. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- Castro, Díaz-Balart, F. (2001) **Ciencia, Innovación y futuro**. Oficina de publicaciones y proyectos especiales. Instituto Cubano del libro.
- Cerda, H. (1991) **Los elementos de la investigación**. Editorial El Buho LTDA. Sta. Fe de Bogotá. Colombia.
- Chomsky, N. (1968) **Language in Mind**. New York.
- Clark and Clark. (1988) **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford University Press.
- **Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Declaración de la Red Académica Uruguaya (RAU). Versión: Abril de 2002. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/rau7docs7havdecs.htm>
- Confesore, G. J. & Confessore Sh. J. (1992) **Guideposts to Self-Directed Learning**. Organization Design and Development, INC. USA.
- Colectivo de autores. (1997) **Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo**. Santiago de Cuba.
- Díaz, T. de la C. (1998) **Modelo para el trabajo metodológico del PDE en los niveles de carrera, disciplina y año en la Educación Superior**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Ellis, R. (1995) **The Study of the Second Language Acquisition**. Oxford University Press. Hong Kong.

- Espinar Bellón, A. (1989) **Manual Técnico del Tutor. Rendimiento escolar y tutoría.** Ciclo superior EGB, BUP, COU y FP). Editorial Librería Ágora, Málaga.
- Fernández, J. J. (1994) **Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas.** Revista Educación No 83. Cuba.
- Fiallo J. (1996). **La relación intermaterias: una vía para incrementar la calidad de la Educación.** Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, Ch. 1989) **The Functional-Notional Approach: From theory to Practice.** Edición Revolucionaria.
- Freire, P. (1987) **Pedagogia Do Oprimido,** Río de Janeiro, Paze Terra.
- ----- (1993) **Pedagogy of the Oppressed.** Continuum Publishing Company. New York.
- ----- (1985) **Cartas a Cristina.** Continuum Publishing Company. New York.
- Freeman, D. L. and Jensen, E. (1998) **Joyful Fluency.** Brain Compatible Second Language Acquisition.
- Gagliardi, R. (1995) **Teacher Training and Multiculturalism: National Studies.** Studies in Comparative Education. International Bureau of Education. París, Francia.
- Gagne, E.D. (1991) **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar Aprendizaje Visor.** España.
- García Aretio, L. (2001) **La Educación a Distancia Hoy: De la Teoría a la Práctica.** Editorial Ariel Educación. España.
- Garrison, D. R. (1989): **Understanding distance education. A framework for the future.** Londres: Routledge.
- Garrison, D. R. y Baynton, M. (1987): **Beyond independence in distance education: the concept of control.** American Journal Distance Education.
- Garrison, D. R. y Shale, D. (1987): **Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field.** American Journal Distance Education.

- Graddol, D. **The Future of English**. The British Council, 1997
- Gómez Gutiérrez, Luis I. (2002) **Intervención en el Seminario Nacional para Educadores por TV**, 11.11.2002.
- _____: **Intervención en la apertura de la Reunión Preparatoria Nacional del Curso Escolar 2003-2004** el 6.5.2003, Ministerio de Educación, 2003.
- González, R. F. (1996) **Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Un análisis psicológico de los valores. Su lugar e importancia en el mundo subjetivo**. Editorial Ciencias Sociales.
- Gozzer 1982. **Un concepto mal definido: la interdisciplinariedad**. En perspectivas. Revista Trimestral de Educación. UNESCO Volumen. XII número 3
- Hadfield, J. (1990) **Intermediate Communication Games**. Nelson.
- Henri, F. (1992): **Computer conferencing and content analysis**. Berlin: Springer-Verlag.
- Hodge, Bob. (1993) **Teaching as Communication**. Longman. London and New York.
- Holmberg, B. (1985) **Educación a Distancia: Situación y perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hymes, D. (1972) **On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics**. Gumpers, J. J. and Hymes, D. (eds) New York: Holt. Rinehart and Winston. En Ciencias de la Educación. Pinar del Río. Cuba.
- Jantsch, E (1980) **Interdisciplinariedad, sueños y realidades**. En perspectivas. Revista trimestral de Educación. Volumen x #3 UNESCO. Francia.
- Johnson, K. (1983) **Communication in the Classroom**. Longman.
- Kitaigorodskaya, G. A. (1989) **Enseñanza Intensiva de Lenguas Extranjeras**
(Fundamentos metodológicos) Moscú.
- Krashen, S. (1996) **Second Language Acquisition en Landmarks of American Language and Linguistics**. Byrd, D.; Bailey, N.; and Gitterman, M. (editors). United States Department of State. Washington D. C.
- Lafarga, J. y Gómez del C. (1986) **Desarrollo del Potencial Humano**. Vol. II. México, Trillas.

- Lefrancois, G. R. (1988) **Psychology for Teaching**. Wadsworth Publishing Company. California.
- Leontiev, A. N. (1979) **La actividad en la Psicología**. Editorial de libros para la Educación. Ciudad de La Habana.
- Leontiev, A. N. (1981) **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Leontiev, A. A. (1982) **Actividad, Conciencia y Personalidad**.
- Levinson, Stephen C. (1983) **Pragmatics**. London. Cambridge University Press.
- Lomov, B. F. Y otros. (1989) **Temas sobre la Actividad y la Comunicación**. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Long, M. (1985) **The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching**. En K. Hyltenstam y M. Pienemann.
- Louro, H. (1979) **Readings in Methodology I**. Universidad de la Habana. Cuba.
- Mañalich R. **Interdisciplinaridad y didáctica**: Revista Educación # 29 1988.
- Marta Álvarez. (1998) **Potencialidades de relación interdisciplinarias en los Institutos Pedagógicos**. (Material impreso MINED.
- Martí, J. (1995) **A los niños que lean la Edad de Oro** en Cuadernos Martianos. Primaria I Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación MINED.
- ----- (1961) **Ideario Pedagógico**. La Habana.
- Martí, J.: **Obras Completas**. Editorial Ciencias Sociales. C. Habana. Cuba. 1975. T. 6.
- Mauss, M. (1996) **"Hay que recomponer el todo"**. Correo de la UNESCO.

- Mauss **“El aprendizaje holista”**. El Correo de la UNESCO (Revista). Abril 1996.
- McQuaig, J. H. (1997) **Cómo motivar a la gente**. Problemas y procedimientos. EDIVISIÓN. Compañía Editorial, S.A. México.
- MES. (2003) **La Universalización en el MES**. (Soporte magnético)
- MES. (2003) **La Universalización en el MES**. (Soporte magnético)
- Ministerio de Educación: **Transformaciones en los Institutos Superiores Pedagógicos a partir del curso 2002-2003**, Reunión Preparatoria Nacional, Mayo 2002, Impresión ligera.
- -----: **La Universalización de los Institutos Superiores Pedagógicos** (Prioridades para el Curso (2003-2004), Reunión Preparatoria Nacional, Mayo2003, Impresión ligera.
- -----: **La Universalización de los Institutos Superiores Pedagógicos Prioridades para el Curso 2003-2004)**, Reunión Preparatoria Nacional, Mayo 2003, Impresión Ligera.
- -----: **La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas**. Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, Octubre 2003
- -----: **Algunas precisiones sobre las acciones concretas que debe desarrollar la escuela como Microuniversidad y su responsabilidad en la atención a los estudiantes, Mayo 2003** (Preparado como Documento de trabajo para el EMC de mayo 2003).
- -----: **Resolución Ministerial No. 30/96**.
- -----: **Sistema de Preparación Político-Ideológica** Curso 2000-2001.
- -----: Carta Circular No. 8/03 **sobre el Sistema de Preparación Político-Ideológica de dirigentes educacionales, personal docente, dirigentes estudiantiles y estudiantes**. curso 2003-2004.
- -----: Carta Circula 12/2002 **Atención a la Pre Reserva y Reserva Especial Pedagógica en el marco de la Municipalización de las Universidades**.
- -----: **Carta Circular 9/03 Sistema de evaluación de los Institutos Superiores Pedagógicos**.

- Ministerio de Educación Superior, Venezuela 2003. **Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre**. Caracas, Octubre de 2003.

- Morenza, L. (1997) **Psicología Cognitiva contemporánea y representaciones mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje**. Pedagogía' 97. IPLAC. Curso

- Monereo, C, et. al. (1994) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. Editorial GRAO. Barcelona.

- Morin, E. (1999) **Los siete saberes de la educación del futuro**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Moore, M. G. (1975) **Cognitive style and telematic (distance) teaching**. ICCE Newsletter.

- Moore, M. G. (1977) **On a Theory of Independent Study**. Epistolodidaktika.

- Nunan, D.(1989) **Designing Tasks for the communicative classroom**.
Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D.(1991) **Language Teaching Methodology**. PrenticeHall.

- Nuñez Jover. 1994. **Ciencia Tecnología y Sociedad**. Editorial. Felix Varela. La Habana.

- Ojalvo, V. (sin fecha) **La Ciencia de la comunicación**. Material mimeografiado.

- Oxford, R. (1990) **Language Learning Strategies. What every teacher should know**. University of Alabama. USA.

- Pérez, E. y Martínez F. (sin fecha) Diálogo con Paulo Freire en: **Los Desafíos de la Educación Popular**. América Libre. AMP La Rioja. Cuaderno 1

- Petrovsky, A. V. (1981) **Psicología General**. Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- Polanyi, M. (1958) **Personal Knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pozo, J. I. (1996) **Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje**. Alianza Editorial. Madrid.
- Prabhu, N. S. (1987) **Second Language Pedagogy**. Oxford. OUP.
- Quiroga, A. (1995) **Enfoques y Perspectivas en Psicología Social**. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Riviere. Ediciones Cinco.
- Revista. (2000) The Brain Store. **Discover New and Practical Learning Resources Based on Today's Revolutionary Brain Research Applications**.
- Revista Educación No 3 (1999) **Dirección de los procesos educativos**.
- Richards, J. C. and Lockhart, Ch. (1995) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge University Press.
- Rivera, S. (1999) **Enfoque sistémico y conceptual para el desarrollo de la lectura en Inglés en preuniversitario**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.
- Rogoff, B. (1993) **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Editorial Paidós. Barcelona.
- Sales Ciges, A. (2001) **On line learning: new educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies en Intercultural Education**. IAIE. Volume 12, Number 2.
- Sharan, Shlomo. (1990) **The group investigation approach to cooperative learning: Theoretical foundations en Perspectives on small group Learning**.
(Brubacher, M., Payne, R. & Rickett, K.) Rubicon Publishing Inc. Ontario.
- Slavin, R. (1995): **Cooperative learning: Theory, research and practice**. Boston: Allyn and Bacon.
- Talizina, N. (1988) **Psicología de la enseñanza**. Editorial Progreso. URSS.

- Terroux, G. (1982) **Teaching Second Language Communication** Guérin. Canadá.

- Tirri, K. (1993) **Evaluating Teacher Effectiveness by Self-assessment.**

- Turner, L. (1999) **La Pedagogía del amor.** Notas de conferencias ofrecidas en el ISP de Pinar del Río. Cuba.

- UNESCO (1996) **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**, presidida por Jacques Delors. México.

- UNESCO: **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción.** París, Octubre de 1998. Original: Inglés. Disponible en: <http://www.unesco.org>

- Valera, A. O. (1998) **El Debate Teórico en torno a la Pedagogía.** (Material publicado en soporte magnético). Colombia.

- Van de Bunt-Kokhuis,: **Making Southern universities web-enabled: from leapfrogging to antelope jumping en Intercultural Education.** IAIE. Volume 12, Number 2, 2001.

- Vez, J. M. (1998) **Didáctica del ELE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa.** Grupo Editorial Universitario.

- Vigotsky, L. (1978) **Mind in society.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vigotsky, L. S. (1982) **Pensamiento y Lenguaje.** Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

- Vigotsky, L. (1971) **Thought and Language.** The M. I. T. Press.

- ----- (1975) **Tools and Symbols in Child Development.** The MIT.

- Villalba, F. Y Hernández, T. (1998) **Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares**. Consejería de Educación y Universidades. Madrid, España.
- Wallace, M. J. **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. 5th Ed. Cambridge Teacher Training and Development. 1995.
- Weaver C. (1990) **Understanding Whole Language. From principle to practice**. Heinemann Portsmouth. NH. Canada.
- Whithaker, P. (1998) **Cómo gestionar el Cambio en Contextos Educativos**. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.

Justificación de Términos

- 1- Habilidades comunicativas: Se refiere a las habilidades lingüísticas orales de comprensión auditiva y expresión oral y a las habilidades escritas de comprensión de lectura y expresión escritas en las direcciones de la competencia comunicativa, a saber, lingüística, sociolingüística, estratégica y del discurso donde el individuo realiza los actos del habla.
- 2- Profesor en formación: se utiliza para referirse a los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de la Carrera de Licenciatura en Educación, en la especialidad de lenguas extranjeras, que trabajan como profesores en las microuniversidades en el marco del Programa de Universalización. En ocasiones se ha utilizado el término estudiantes cuando ha tenido una significación más general. El término alumno se ha reservado para los aprendices de los niveles de educación inferiores a la Educación Superior.
- 3- El nombre de la carrera es Licenciatura en Educación, especialidad lenguas extranjeras. La tesis se restringe a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la formación de profesores de esta lengua.

Anexo I-a

Entrevista a coordinadores y profesores de Inglés de las Sedes.

Objetivo:

Corroborar la existencia del problema a través de la valoración de los profesores

acerca del proceso de formación de los estudiantes de inglés de segundo año,

en las sedes de superación, de los diferentes territorios de la provincia de Pinar

del Río.

Instrucciones:

Querido profesor, con motivo de investigar acerca del proceso de formación de los estudiantes de inglés, en segundo año de la carrera en nuestra provincia, solicitamos de usted su colaboración y ayuda a fin de precisar cuestiones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Será su contribución una ayuda valiosa para mejorar la educación en nuestro territorio. Por ello rogamos de usted precisión y fidelidad en la información que nos ofrece. Siéntase usted útil a la formación de las futuras generaciones con esta pequeña tarea. Muchas gracias.

Acerca de la situación de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, en el proceso de universalización podría usted decirnos:

Centro-----

Años de experiencia en la enseñanza del Inglés -----

Otras actividades que realizas en tu centro de enseñanza_____

- 1- ¿Con qué materiales cuentas para la preparación de las actividades docentes?
- 2- ¿Cómo recibes la preparación metodológica?
- 3- ¿Quién controla tus actividades docentes?
- 4- ¿Con qué frecuencia recibes los entrenamientos metodológicos?
- 5- ¿Qué enfoque utilizas para la preparación de las actividades docentes?
- 6- ¿Qué sabes del aprendizaje por tareas?
- 7- ¿De dónde sacas las tareas y qué dificultades enfrentas para su diseño?
- 8- ¿Qué entiendes por tareas **docentes interactivo-comunicativas** y **actividades de aprendizaje**?

- 9- ¿Participas en actividades de intercambio sistemático con los tutores de tus estudiantes?
- 10- ¿Cómo diseñas el proceso de evaluación de tus estudiantes?
- 11- ¿Conoces los programas que imparten tus estudiantes en la microuniversidad?
- 12- ¿Qué características tiene la evaluación en este nuevo modelo de formación de profesores?
- 13- ¿Qué dificultades enfrentas para dirección (planificación, ejecución y control) del P.D.E.?
- 14- ¿Qué ideas propones para mejorar el proceso de formación de profesores de Inglés en la Universalización?

Anexo I-b

Consulta a especialistas de lenguas

Objetivo:

Profundizar en los fundamentos teóricos y la utilización de enfoques contemporáneos de formación de profesores de lenguas extranjeras en Cuba y en las instituciones pedagógicas universitarias de Pinar del Río.

Instrucciones:

Estimado colega, usted ha sido considerado como especialista por poseer una categoría científica o docente que lo avala, su conocimiento acerca de la formación de profesores de lenguas extranjeras podría ser útil para estudios que se realizan en esta área con el objetivo de construir un modelo didáctico integrador para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones de formación pedagógicas de Pinar del Río. Por ello le rogamos que sea tan objetivo y explícito como pueda en sus respuestas. Contribuirá así al perfeccionamiento de la Universalización en nuestro territorio y se sentirá satisfecho de ayudar a la enseñanza de las nuevas generaciones.

Preguntas:

- 1- ¿Qué situación presenta el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras actualmente en Cuba desde una perspectiva metodológica?
- 2- ¿Qué experiencias conoces de enfoques o metodologías contemporáneas en la formación de profesores de lenguas extranjeras?
- 3- ¿Cómo valoras las condiciones objetivas y subjetivas que existen en las microuniversidades para que los profesores en formación continúen el desarrollo de las habilidades profesionales y en particular de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera?

4- ¿Qué opinión te merece el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas que logran los estudiantes de la carrera en las microuniversidades donde están insertados?

5- ¿Qué ideas propones para mejorar el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras en la Universalización?

6- ¿Con qué teorías fundamentarías, a la luz del desarrollo científico actual, la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba desde una concepción pedagógica?

7-¿Qué perspectivas tiene la formación pedagógica de profesores de lenguas extranjeras en el mundo y en particular en Cuba?

Anexo I-c Entrevista a Tutores

Objetivo:

Corroborar la existencia del problema a través de la valoración de los profesores tutores acerca del proceso de formación pedagógica de los estudiantes de segundo año de la carrera de lenguas extranjeras, en las sedes y microuniversidades de la Universalización en los diferentes territorios de la provincia de Pinar del Río.

Instrucciones:

Querido profesor, con motivo de investigar acerca del proceso de formación de los estudiantes de inglés, en segundo año de la carrera, en nuestra provincia, solicitamos de usted su colaboración y ayuda a fin de precisar cuestiones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Será su contribución una ayuda valiosa para mejorar la educación en nuestro territorio. Por ello rogamos de usted precisión y fidelidad en la información que nos ofrece. Siéntase útil a la formación de las futuras generaciones con esta pequeña tarea. Muchas gracias.

Centro o microuniversidad _____

Años de experiencia en la enseñanza del Inglés _____

Otras actividades que realizas en tu centro _____

Cantidad de estudiantes en formación que tutora: _____

Categoría docente: _____

Acerca de la situación del proceso de formación de profesores de Inglés como lengua extranjera, en el proceso de universalización podría usted decirnos:

1- ¿Cómo valoras las condiciones objetivas de la microuniversidad a la que perteneces para enfrentar la formación pedagógica de los futuros profesores de lenguas extranjeras?

- 2- ¿Con qué materiales cuentas para la preparación de los profesores en formación?
- 3- ¿Con qué frecuencia recibes las preparaciones metodológicas para enfrentar esta función de profesor tutor? ¿Quién te orienta y prepara?
- 4- ¿Qué enfoques o metodologías contemporáneas pones en práctica para la preparación de los profesores en formación de lenguas extranjeras?
- 5- ¿Dominas los programas de las asignaturas que recibe(n) tu(s) profesor(es) en formación en la Sede de Superación?
- 6- ¿Participas en actividades de intercambio sistemático con los profesores de la Sede?
- 7- ¿Cómo diseñas el proceso de evaluación de los profesores en formación?
- 8- ¿Podrías mencionar algunas funciones que no deben dejar de cumplir los profesores tutores en esta nueva modalidad de la formación profesional?
- 9- ¿Qué opinión te merece el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas que manifiestan los profesores en formación en las nuevas condiciones que impone la Universalización de la Enseñanza Superior?
- 10- ¿Qué ideas propones para mejorar el proceso de formación de los futuros profesionales de la Educación?

Anexo I-d

Encuestas a Estudiantes de Segundo año de la Carrera de Lenguas Extranjeras.

Objetivo: Corroborar la existencia del problema mediante la valoración de los estudiantes del proceso docente educativo que se realiza actualmente en las Sedes de Superación de la provincia de Pinar del Río.

Instrucción:

Querido estudiante, seguramente te gustaría aportar alguna información acerca del proceso de formación como futuro profesor en el que te encuentras insertado dentro del programa de la universalización. Esta encuesta forma parte de un estudio dirigido a conocer tus criterios con el propósito de ofrecer algunas soluciones a los problemas que actualmente, como todo nuevo proceso, enfrenta este nuevo modelo pedagógico en la formación de los presentes y futuros profesores de lenguas extranjeras. Por ello, esperamos que colabores con precisión y fidelidad en la información que nos ofreces. Te agradecemos inmensamente tus modestas opiniones y te damos las gracias por contribuir de alguna forma al desarrollo de la educación cubana.

Datos Generales:

Sede de Superación-_____

Nivel de Enseñanza de la microuniversidad_____

Tutor: SI____ NO____ Cantidad de estudiantes que atiende_____

Grado en que trabajas:_____

Grupos que atiendes como profesor en formación_____

1-¿Cómo evalúas tu preparación al enfrentar la docencia del grado en que trabajas?

MB____ B____ R____ M____

2-¿Cómo valoras la preparación lingüística que recibes en inglés para enfrentar la docencia del grado en que trabajas?

	necesaria	poco necesaria	no necesaria
a) En la Sede	_____	_____	_____
b) En la microuniversidad	_____	_____	_____

3- En la Sede de superación:

	siempre	a veces	nunca
a)Me orientan qué y cómo aprender inglés por mi solo.	_____	_____	_____
b)Me ofrecen modelos de tareas docentes comunicativas para resolver en clases.	_____	_____	_____
c)Me ofrecen guías prácticas para la solución de tareas comunicativo-interactivas de trabajo independiente.	_____	_____	_____

4-Las tareas de aprendizaje, orientadas por los profesores de inglés en la Sede te permiten:

	siempre	a veces	nunca
a) Interactuar con los demás	_____	_____	_____
b) Utilizar técnicas de búsqueda, procesamiento y construcción de la información.	_____	_____	_____
c)Trabajar en parejas, equipos o colectivo.	_____	_____	_____
d) Reflexionar sobre tu aprendizaje.	_____	_____	_____
e) Ser creativo en la solución de las tareas.	_____	_____	_____

5- Dentro de las actividades de aprendizaje que te orienta tu profesor para el trabajo independiente se encuentran:

___ juegos de roles	___ cuestionarios
___ narraciones	___ diarios
___ descripciones	___ la técnica del portafolio
___ conversaciones libres	comentarios sobre:
___ confección de materiales didácticos.	___ audiovisuales ___ noticias.
___ mapas conceptuales	___ relatos de historias vividas o leídas.
___ debates	___ presentaciones de proyectos.
___ otras.¿Cuáles? _____	

6- La planificación de tus actividades diarias en la microuniversidad te permite:

	siempre	a veces
nunca		
a) Tu autopreparación lingüística para la docencia.	_____	_____
b) La preparación conjunta con el tutor.	_____	_____
c) Resolver las tareas de aprendizaje asignadas		

por tu profesor de inglés.

d) Interactuar con tus colegas de grupo o carrera para desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua inglesa.

e) Consultar bibliografía en inglés.

7- Dentro de la bibliografía asignada para realizar tu trabajo independiente en la lengua inglesa (profundizar, investigar e integrar los contenidos estudiados), puedes contar con:

a) materiales impresos: _____libros de texto _____revistas
_____ libros de consulta _____diccionarios
_____enciclopedias _____publicaciones periódicas.

b) materiales audiovisuales: _____teleconferencias _____películas
_____cursos didácticos _____materiales informativos
_____documentales

c) materiales informáticos: _____softwares educativos _____simuladores
_____presentaciones multimediales _____CD de la
carrera
_____base de datos(encarta en inglés)

8- Dentro de los medios con que cuentas para tu formación como futuro profesor de inglés en la microuniversidad se encuentran:

_____grabadoras _____videos _____computadoras _____CD de la Carrera
_____Disco 31/2 _____diccionarios _____libros de consulta _____enciclopedias en
inglés
_____softwares _____base de datos _____correo electrónico _____interenet.

Anexo I- e
Guía de observación de clases

Objetivo:

Constatar el estado actual del problema de que el P.D.E. para la enseñanza del inglés en los estudiantes de segundo año en las diferentes Sedes de Superación sigue un modelo tradicional que no ofrece oportunidades de interacción a los estudiantes y que enfatiza el aprendizaje del sistema de la lengua y no de las habilidades comunicativas.

Instrucciones:

El observador llenará esta guía siguiendo los criterios de evaluación establecidos para cada parámetro.

Sede de Superación -----

Profesor Adjunto----- Estudiante en Formación-----

Unidad ----- Clase-----

Tema-----

Objetivo:-----

Guía:

- 1- ¿Existen las condiciones materiales necesarias para el desarrollo del P.D.E.?
- 2- ¿Se dan los objetivos de la clase en los niveles: Lingüísticos----- Comunicativos-----
- 3- ¿Se parte de los intereses y necesidades de los estudiantes?
- 4- ¿Se crea disposición consciente en los estudiantes para la actividad cognoscitiva?
- 5- ¿Las actividades de aprendizaje presentan tareas docentes para resolver?
actividades si / no

-

-
- 6- ¿Las tareas docentes promueven la interacción y la comunicación entre los estudiantes?
 - 7- ¿Se utiliza el trabajo cooperativo para la solución de las tareas de aprendizaje?
 - 6- ¿Se promueve la reflexión consciente de los estudiantes sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden?
 - 7- ¿Se estimula a los estudiantes a buscar el conocimiento, procesarlo y construirlo teniendo en cuenta la diversidad de formas de solución?
 - 8- ¿Se diseñan guías de orientación para el trabajo independiente que promuevan las competencias de aprender a aprender y aprender a enseñar para aprender?
 - 9- ¿Se controlan las tareas de aprendizaje asignadas anteriormente?
 - 10- ¿Se promueve la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes sobre las tareas que realizan?
 - 11- Las tareas docentes que se diseñan:

- responden a las necesidades de los estudiantes.	Si ----	No ----
- ofrecen la solución de un problema.	Si ----	No ----
- se centran en el uso de la lengua.	Si ----	No ----
- se centran en la descripción de la lengua.	Si ----	No ----
- se relacionan con la labor en la microuniversidad.	Si ----	No ----
- se relaciona el aprendizaje de la lengua con las necesidades sociales.	Si ----	No ----
- ofrecen alternativas de solución.	Si ----	No ----
 - 12- ¿Se utiliza el método de proyecto?
 - 13- ¿Se asignan tareas docentes de trabajo independiente que promueven la comunicación y la interacción entre los estudiantes? .

Anexo I-f

Tabla # 1

Ubicación de profesores en formación de lengua inglesa en las Sedes municipales o territoriales de la provincia de Pinar del Río

Institución pedagógica	Total de estudiantes	2do	3ro	4to	5to
Sede Pinar del Río	93	23	28	27	15
Sede San Juan	7	5	2	—	—
Sede Viñales	11	5	4	2	—
Sede Sandino	17	9	3	3	2
Sede Bahía Honda	6	2	2	2	—
Sede San Cristobal	29	9	6	13	1
Sede La Palma	13	5	4	2	2
Sede Minas	3	—	2	—	1
Total	179	58	51	49	21

Anexo I-f

Tabla # 2

Características de los profesores de las Sedes Municipales

Institución Pedagógica	# de Profesores	Dr.	Ms.C.	Prof. Tit.	Prof. Aux.	Prof. Asist.	Prof. Inst.	Años de Exp.	Cursos Recibidos en E.L.E.		
									0	1-2	3-5
Sede P. Del Río	3	0	0	0	0	1	0	1-35 años 1-est. 5to 1-est.5to	2		1
Sede Viñales	2	0	0	0	0	1	1	1-19 años 1-3años	1		1
Sede San Juan	3	0	0	0	0	0	3	1-12años 1-2 años 1-8años	1	1	1
Sede San Cristóbal	3	0	0	0	0	0	3	1-12 años 1-2 años 1- 8años	2		1
Sede Bahía Honda	1	0	0	0	0	0	1	1-16 años			1

Anexo I-g

Experimento

Asociado a esta investigación aparece un trabajo de diploma con un experimento realizado con el objetivo de ajustar y valorar el comportamiento de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora presentada por la autora de esta tesis de maestría. Dicho experimento se llevó a cabo del 15 de marzo al 20 de mayo de 2005 en el IPUEC “Hermanos Barcón”. Contó con 10 sesiones de trabajo de dos horas cada una, dos veces por semana, con una frecuencia de cuatro horas semanales. Participaron como sujetos del experimento dos estudiantes de inglés, con sus respectivos tutores, asesorados en las tres primeras sesiones de trabajo por un profesor del ISP, quien tenía la función de enseñar una nueva cultura del aprendizaje al grupo operativo para resolver las tareas docentes comunicativas integradoras, con trabajo cooperativo siguiendo determinadas orientaciones metodológicas.

En el experimento se utilizaron tareas docentes comunicativas integradoras suministradas por profesores del Instituto Superior Pedagógico, especialmente elaboradas o adaptadas para tal efecto.

En este trabajo de diploma se reportan dificultades con la forma de trabajo cooperativo en tanto que no existe una cultura creada al efecto, problemas con la barrera psicolingüística para el uso de la lengua inglesa en el trabajo en equipos, debido a la inseguridad en su dominio y a la falta de hábitos en su uso y problemas con la base material de estudio y los recursos técnicos.

Al finalizar las sesiones de trabajo, los estudiantes, con la ayuda de los tutores, escribían un informe acerca de los beneficios y limitaciones de las actividades

realizadas. Este enfoque reflexivo es valioso siguiendo la máxima que no sólo es importante el conocimiento que se aprende, sino también por qué y para qué se aprende, qué utilidad aporta, qué beneficios reporta para el estudiante y el tutor en términos cognitivos y afectivos.

Los informes recogían la contribución a los valores que aporta la tarea en cuestión, las habilidades comunicativas y lingüísticas que permiten desarrollar, las funciones comunicativas que se practican, las oportunidades de interacción que ofrecen, las formas lingüísticas que se manipulan: el vocabulario, la gramática, la pronunciación y los elementos del discurso, por ejemplo: coherencia textual, formalidad de la lengua, tipos de textos, entre otros. Además se reporta sobre los valores de las tareas para la enseñanza del inglés en niveles precedentes de educación: primaria, secundaria y preuniversitario.

El experimento permitió constatar la factibilidad y pertinencia de la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora de las habilidades comunicativas para el contexto educativo cubano donde se forman profesores de inglés en el marco del Programa de Universalización.

Anexo I-h

Opinión de expertos

Te hemos considerado experto por ser Doctor, Master, o especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras con más de 5 años de experiencia. Sometemos a tu consideración una propuesta didáctico-metodológica sugerida para el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua inglesa en los profesores de inglés en formación, particularmente aquellos que cursan el Segundo Año del Programa de Universalización en la provincia de Pinar del Río.

La Propuesta sugiere que el profesor en formación continúe desarrollando las habilidades comunicativas en la lengua inglesa en el contexto educativo que ofrece el Programa de la Universalización, es decir, desde la microuniversidad y las sedes, de la siguiente forma:

“Se forman grupos operativos de trabajo con estudiantes de Segundo Año en las microuniversidades. Estos estarían formados por no más de 5 miembros. El profesor de la sede y el tutor ofrecen a los estudiantes tareas docentes comunicativas integradoras, para ser realizadas mediante la interacción social en el grupo de trabajo con el enfoque reflexivo y el método de trabajo cooperativo. La tarea docente permite que el estudiante aprenda el conocimiento de la lengua en su relación orgánica con el desarrollo del habla y responde a las necesidades cognitivas, afectivas y culturales de los estudiantes, previamente determinadas mediante el diagnóstico. El enfoque reflexivo permite que el grupo de estudiantes reflexione sobre los componentes de la tarea, los beneficios que le reportan en términos de formación de valores, desarrollo del pensamiento, habilidades comunicativas y pedagógicas y estrategias de aprendizaje. El método de trabajo

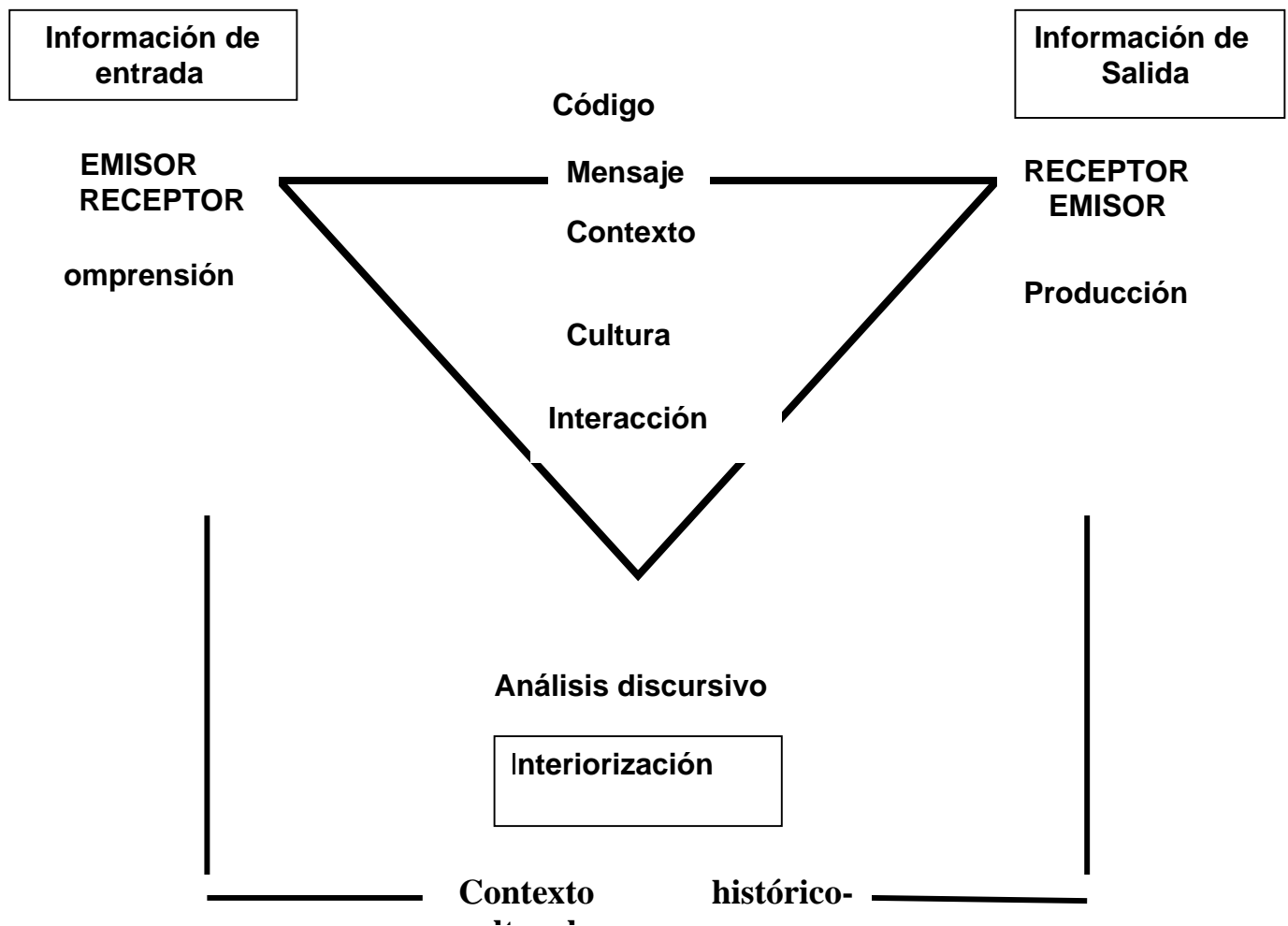
cooperativo favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas, el proceso de socialización y el sentido de responsabilidad y solidaridad mediante el intercambio de información y la retroalimentación. Los estudiantes se ayudan unos a otros, discuten en defensa de uno u otro punto de vista y cooperan en busca de una respuesta colectiva a la tarea. Los estudiantes elaboran el conocimiento no repitiendo lo que escuchan, si no explorando ideas en intensas conversaciones con otros, con quienes muchas veces no están de acuerdo. Estas discusiones les permiten reflexionar, formular y reformular ideas, utilizando el conocimiento previo que poseen y la nueva información suministrada en la tarea, hasta que finalmente llegan a completar su pensamiento y comprensión del asunto. La interacción social es la dinámica del aprendizaje que se propone en la propuesta en tanto que el estudiante busca, procesa, elabora e intercambia información con el grupo de trabajo, apoyado por las fuentes orales y escritas de información y recursos tecnológicos. Esta propuesta supone al estudiante trabajando constantemente en las etapas de comprensión, análisis y producción de mensajes relacionados con sus necesidades y con el contexto histórico-cultural donde vive. En resumen se propone el aprendizaje mediante la interacción social, la resolución de tareas docentes comunicativas integradoras, con enfoque reflexivo y trabajo cooperativo”.

Por favor, evalúa la propuesta en una escala de 1 a 10, siendo 10 lo mejor; circula el número correspondiente a tu criterio:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

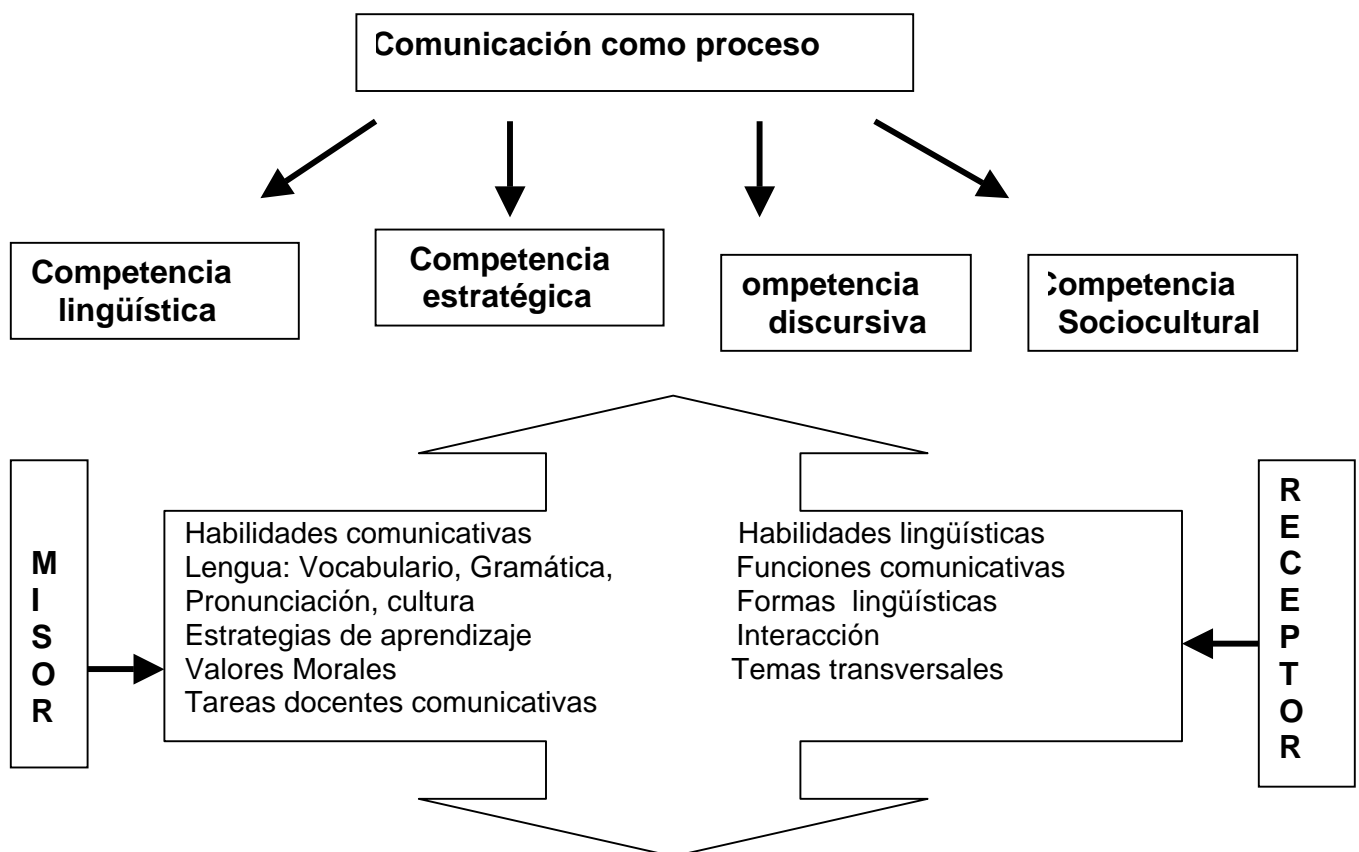
¿Qué opiniones te merece la propuesta didáctico-metodológica desarrolladora que se te ha presentado?

Anexo II
Proceso de aprendizaje de la comunicación



Anexo III

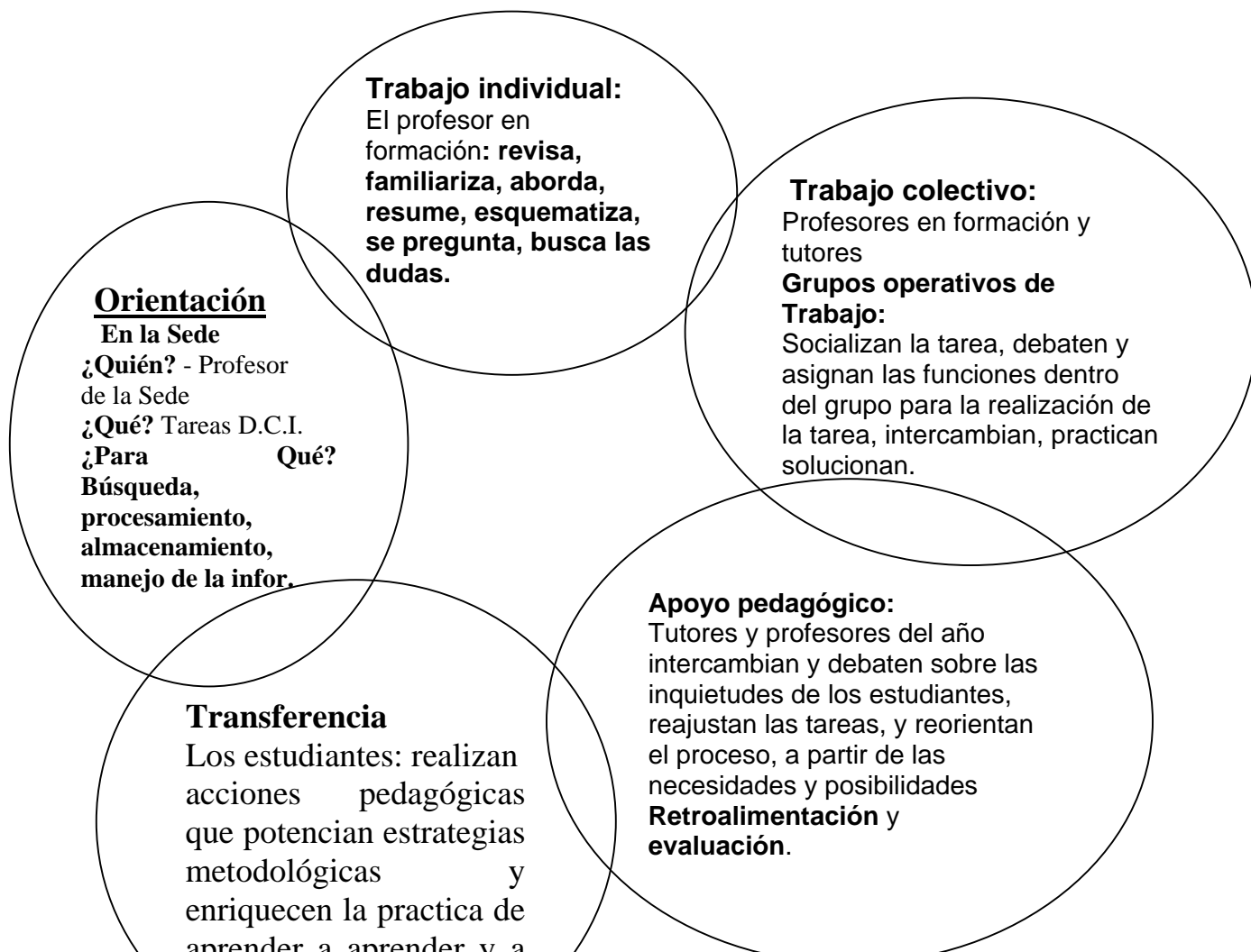
Esquema de los contenidos



Contexto histórico-cultural

Anexo IV

Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa en el marco de la sede y la microuniversidad.



Anexo V
Ejemplo de Tareas Docentes Comunicativas Integradoras

Learning task I

- 1-Perform this queue to practice English with your tutors and mates.
Think about it and propose variants to adapt it to your learners.

A Queue of American Writers (Written by Rodolfo Acosta, 1999)

A group of American writers stand up in a queue in front of a theater to see the performance of the Cuban band, Buena Vista Social Club.

Procedures:

- 1- Choose a writer to play his/her role.
a- Think what you know and what you don't know about the writer whose role you will assume.

José Martí	Nicolás Guillén	Pablo Neruda
Jorge Amado	Mario Benedetti	Rómulo Gallegos
Eduardo Galeano	Octavio Paz	Rubén Darío
Alejo Carpentier	Mario Vargas Lloza	Gabriel García Márquez
Edgar Allan Poe	Mark Twain	Ernest Hemingway

Julio Cortázar

Jorge Luis Borges

Carlos Fuentes

César Vallejo

Miguel A. Asturias

Isabel Allende

b- Read a piece of text about your writer to know more about him/ her. (given by the profesor). Example:

Isabel Allende

Isabel Allende is a famous Chilean writer who moved to the United States after the popular president of Chile Salvador Allende was murdered in the coup d' etat given by the dictator Augusto Pinochet in 1973. Isabel Allende has written several novels such as **La casa de los espíritus** and **Paula**. In this last novel the writer narrates the happenings of her daughter's death caused by a painful disease.

Gabriel García Márquez

Gabriel García Márquez was born in Colombia. He is the most famous contemporary American writer of the Spanish language. He received the Nobel Prize of Literature and has written a lot of novels, which have been translated, to many languages. One of his most famous novels is **Cien Años de Soledad**. He lives in Colombia and Mexico and teaches at the Latin American Cuban Movies School.

José Martí

José Martí (1853-1895) is the Cuban National Hero and is considered one of the most prominent writers of America. He was a teacher, a poet and a writer. He had a strong feeling of anti-imperialism. He was a man of ideas and action. He defended the rights of the poor and weak people, mainly those of the children. He died in the battlefield fighting for the Cuban independence against the Spaniards who governed Cuba at the time.

c- Share the information with your peer.

d- Read your card that tells you who is in front of you and who is behind you in the queue.

2- Pick up your writer's card and read it in silence. Share the information with your peer.

The subjects and their actions

The subjects' helpers and their actions

The oppositions

The time markers

3- Find in the text and share with your peer.

The communicative function

The grammar used to express the function

The general and the specific concepts

The possible pronunciation problems

The extra- linguistic contextual elements

4- Walk around the room asking for the writer who is in front of you and the one who is behind you at the queue. You may follow this model:

A: Excuse me Sir, are you Mark Twain?

B: No, Madame.

A: Thank you, Sir.

A: Excuse me, are you Mark Twain?

B: Yes, I am.

A: So, I am behind you in the queue.

5- Let's get (line up) into the queue.

6- Let's ask for information about others using the words: **Who, What, Where,**

When, Why, How much, How many, and How long.

Example:

A: Could you please, Edgar, tell me a well-known story you wrote?

B: Well, I wrote **Tom Sawyer**.

7- Could you draw a semantic map to illustrate the content of the queue? Begin with the word **queue**, so the **writers** and then the main concepts about them (team or pair work)

8- Explain your map to your classmates.

9- Sing the information in your card following any melody, rhythm or tone you

know. (They may hear some different models of music first)

10-Could you tell the class what you have learned today and what else you would like to know tomorrow?

The Writers' Cards

You are José Martí, the Cuban National Hero. You are the first one on the line. You are thinking about America. Nicolás Guillén is behind you. He is writing a poem about the Caribbean.

You are Nicolás Guillén, the Cuban National Poet. You are writing a poem about the Caribbean. José Martí is in front of you. He is thinking about the independence of America. Pablo Neruda is behind you. He is writing a love poem to his wife Matilde.

You are Pablo Neruda, from Chile. You are the most romantic poet in America. You are writing a love poem to your wife Matilde. Nicolás Guillén is in front of you. He is writing a poem about the Caribbean. Jorge Amado is behind you. He is reading a Mexican newspaper.

You are Jorge Amado from Brazil. You are reading a newspaper from Mexico. Pablo Neruda is in front of you. He is writing a love poem. Behind you there is Mario Benedetti. He is talking about his exile in Cuba, Argentina, and Spain.

You are Mario Benedetti from Uruguay. You are talking about your exile in Cuba, Argentina, and Spain. Jorge Amado is in front of you. He is reading a Mexican newspaper. Rómulo Gallegos, the Venezuelan writer, is behind you. He is thinking about Doña Bárbara, his masterpiece.

You are Rómulo Gallegos from Venezuela. You are thinking about one of your novels. Mario Benedetti is in front of you. He is talking about his exile during the military dictatorship. Behind you there is Eduardo Galeano. He is about to finish writing a book about Latin America.

You are Eduardo Galeano from Argentina. You are about to complete writing a book about Latin America. Rómulo Gallegos is in front of you. He is thinking about one of his novels. Behind you, there is Octavio Paz. He is looking at the sky.

You are Octavio Paz from Mexico. You are looking at the sky. In front of you there is Eduardo Galeano. He is writing Open veins of Latin America. Rubén Darío is behind you. He is telling a story about Augusto César Sandino.

You are Rubén Darío from Nicaragua. You are telling a story about Augusto César Sandino. Octavio Paz is behind you. He is looking at the blue sky. Alejo Carpentier is behind you. He is starting to write a novel about Haiti.

You are Alejo Carpentier from Cuba. You are starting to write In the Kingdom of this World. There is Rubén Darío in front of you. He is telling a story about Augusto César Sandino. Behind you there is Mario Vargas Lloza. He is writing a novel about Peru.

You are Mario Vargas Lloza from Peru. You are writing Lituma in the Andes, a novel about Peru. Alejo Carpentier is in front of you. He is writing a novel about Haiti. Behind you there is Gabriel García Márquez. He is designing a lesson for the Latin American Movie School in Cuba.

You are Gabriel García Márquez from Colombia. You are designing a lesson for the Latin American Movie School in Cuba. In front of you there is Mario

Vargas Lloza. He is writing a novel about Peru. Edgar Allan Poe is behind you. He is reading his poem Annabel Lee.

You are Edgar Allan Poe from the USA. You are reading your poem Annabel Lee. In front of you there is Gabriel García Márquez. He is planning a lesson to teach at the Latin American Movie School in Cuba. Mark Twain is behind you. He is listening to you saying the poem.

You are Mark Twain from the USA. You are listening to Poe's poem: Annabel Lee. Edgar Allan Poe is in front of you. He is reading a poem. Ernest Hemingway is behind you. He is showing other people his famous book, Farewell to Arms.

You are Ernest Hemingway from the USA. You are showing others a copy of one of your books. Mark Twain is in front of you. He is listening to someone reciting a poem. Julio Cortázar is behind you. He is talking about Argentina.

You are Julio Cortázar from Argentina. You are talking about Eva Perón and Argentina. Ernest Hemingway is in front of you. He is showing someone one of his novels. Jorge Luis Borges is behind you. He is talking about the earthquakes in El Salvador.

You are Jorge Luis Borges from Argentina. You are talking about the earthquakes that took place in El Salvador in January and February in 2001. Julio Cortázar is in front of you. He is talking about Argentina. Carlos Fuentes is behind you. He is talking about Vicente Fox and Mexico.

You are Carlos Fuentes from Mexico. You are talking about Mexico. Jorge Luis Borges is in front of you. He is talking about the earthquakes in El Salvador. César Vallejo is behind you. He is talking about AIDS.

You are César Vallejo from Peru. You are talking about AIDS in Latin America and Africa. Carlos Fuentes is in front of you. He is talking about Mexico. Miguel A. Asturias is behind you. He is talking about Guatemala.

You are Miguel A. Asturias from Guatemala. You are talking about the difficult conditions of the peasants in Guatemala. César Vallejo is in front of you. He is talking about AIDS. Isabel Allende is behind you. She is narrating her daughter's tragic death.

You are Isabel Allende from Chile. You are lining up at the queue to see the performance of the famous Cuban band, Buena Vista Social Club. You are narrating the tragic death of your dear daughter, Paula. Miguel A. Asturias is in front of you. He is telling about the difficult conditions of the Guatemalan peasants. You are the last person of the queue.

Tarea 2 Análisis del texto: Paso al Norte

a) Reflexiona en el grupo de trabajo, con la ayuda del tutor, sobre los siguientes tipos de análisis de textos y determina cuál utilizas en la enseñanza del inglés con tus alumnos, cuál consideras más integral y por qué:

Análisis estructural

Análisis semántico

Análisis semántico pragmático

b) Elige un tipo de análisis y practíquelo con el texto, **Paso al Norte**. Primero traduce el texto y revísalo colectivamente. Finalmente compara tu análisis con el que se te ofrece al final de esta tarea y formula algunas conclusiones sobre tu aprendizaje.

Paso al Norte

- _ Me voy lejos, padre, por eso vengo a darle el aviso.
- _ ¿Y pa ónde te vas, si se puede saber?
- _ Me voy pal Norte.
- _ ¿Y allá pos pa qué? ¿No tienes aquí tu negocio? ¿No estás metido en la merca de puercos?
- _ Estaba, ora ya no. No deja. La semana pasada no conseguimos pa comer y en la antepasada comimos puros quelites. Hay hambre, padre; usted ni se la huele porque vive bien.
- _ Y ¿qué diablos vas a hacer al Norte?
- _ Pos a ganar dinero._ ¿Y ónde vas a guardar a tu mujer con los muchachos?
- _ Pos por eso vengo a darle el aviso, pa que usted se encargue de ellos.
- _ Y quién crees que soy yo, tu pilmama?
- _ No le hallo que decir, padre, hasta lo desconozco. ¿Qué me gané con que usted me criara? Puros trabajos.

- _ ¿Entonces no me los cuidará?
- _ Ahí déjalos, nadie se muere de hambre.
- _ Dígame si me guarda el encargo, no quiero irme sin estar seguro.
- _ ¿Cuántos son?
- _ Pos nomás tres niños y dos niñas y la nuera que está re joven.
- _ Rejudida, dirás.

- Padre, nos mataron.
- _ ¿A quiénes?

- _ A nosotros.
- _ ¿En dónde?
- _ Allá, en el Paso del Norte.
- _ ¿Y por qué?
- _ Pos no lo supe, padre.

- _ ¿Pasó algo malo? ¿Se murió algún chamaco?
- _ Se te fue la tránsito con un arriero. Dizque era re buena, ¿verdá?
- _ ¿Por qué rumbo dice usted que arrendó el arriero con la Tránsito?
- _ Pos por áhi. No me fijé.
- _ Entonces orita vengo, voy por ella.
- _ ¿Y por ónde vas?
- _ Pos por áhi, padre, por onde usted dice que se fue.

Adaptado de, *Paso al Norte*, de Juan Rulfo (1953)

Análisis semántico- pragmático

- 1-La obra narrativa de Juan Rulfo (1918-1955) (Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno) cuenta hoy con sólo dos volúmenes: El llano en llamas, conjunto de cuentos publicados en 1953, y una breve novela titulada Pedro Páramo(1955).

- 2-Dos momentos de la historia mexicana son importantes para leer a Rulfo: los últimos años de la Revolución Mexicana, incluida la “rebelión cristera” de 1926-1928 y lo que se da en llamar el período de “exaltación nacionalista” y afianzamiento constructivo de la Revolución Mexicana (a partir del gobierno obregonista de 1920), y los períodos presidenciales de Miguel Alemán (1946-1952) y Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958).

- 3-La orfandad son más ciertos para los *indios* y los *pobres* de México que para los otros sectores sociales. La ausencia del padre, en su caso, no es sólo la del progenitor, es también la del Estado, la del sistema que los protege al mismo tiempo que los expolia. Rulfo hace una transformación del tema padre-hijo. La Revolución Mexicana destruyó miles de vidas, dejó centenares de huérfanos.

- 4-La narrativa de Rulfo adopta un lenguaje popular. El no se desprende de la realidad que ha dado origen, temática o estilísticamente, a su literatura. El laconismo del lenguaje o del estilo es el propio de los hombres y del medio jalisciense, aunque los transforma como señala Arreola, aunque con ellos llegue a darnos una imagen *magnífica, poética y monstruosa* de ese mismo ambiente y de sus criaturas. La narrativa de Rulfo registra y recupera, en otro orden que el de la crónica, la historia y el testimonio, una realidad humana circunscrita a Jalisco. También el escritor suizo C. F. Ramuz, cuyos poemas y novelas capturan el habla de los campesinos de Vaud, hacía consciente su actitud ante

el lenguaje. Ambos Rulfo y Ramuz escriben como hablan sus personajes reales.

Ellos lo expresaron así: “Lo que yo no quería era hablar como un libro escrito, sino escribir como se habla” (Rulfo); “J’ai écrit (J’ai essayé d’écrire) une langue parlée.” (Ramuz). Los mundos rurales de ambos novelan, tienen bases socioeconómicas similares.

- 5-Los cuentos de Rulfo están llenos de expresiones populares porque en su gran mayoría hay un narrador participante y ese narrador es uno de sus personajes humildes, un campesino. Es precisamente ese habla lo que le da todo un universo de humor.
- 6-En el ambiente físico de los cuentos de Rulfo se palpa la infertilidad de las tierras, la pobreza absoluta de los personajes, un vagar constante hacia nadie sabe dónde, y la existencia de pueblos que, si otrora tuvieron épocas de prosperidad en el “ahora” del relato son pueblos fantasmas, habitados por fúnebres mujeres de rebozos negros, o por viejos que ya no pueden trabajar y solo rumian la desesperanza hasta que llegue la hora de morir. Pueblos habitados también por ánimas en pena, convertidos en imagen secular del purgatorio.
- 7-La idea de la muerte en sus cuentos no proviene de una imaginación caprichosa, sino del erosionado suelo jalisciense de una zona de los Altos, proviene de la diáspora de los campesinos hacia las ciudades principales (México o la muy cercana Guadalajara), y también hacia la frontera (Tijuana) donde se espera encontrar mejor vida.
- 8-La imagen literaria que compone la obra de Rulfo, la soledad de los pueblos, soledad tan marcada que en ellos ni siquiera quedan animales, sino fantasmas, espíritus, no es una extravagancia ni la simbolización de una soledad espiritual sino la imagen de una soledad verificable.
- 9- La muerte es una presencia constante en la narrativa de Rulfo. Las muertes en Rulfo no son narradas de forma brutal. El autor expresa su clara compasión por sus personajes en que la extrema pobreza de los personajes parece significar una condición última, desnuda, del hombre.
- 10-En Rulfo el silencio es un elemento principal para crear una atmósfera fantástica.
- 11-El título me da inmediatamente la relación y oposición **Norte-Sur**, y un sentido de movimiento con la palabra **paso**. Además el tema: La emigración de México a Estados Unidos.
- 12-Lenguaje directo y lacónico, propio del autor y de la gente pobre de Jalisco. **me voy lejos...., puros trabajos, puros quelites, guardar el encargo, Hay hambre padre**. Cacofonía en esta última expresión con la repetición del sonido /a/.
- 13-El uso de **padre** refleja una relación distanciada de padre-hijo. Y el uso de Usted deja ver una relación de autoridad. La despreocupación y carencia de afecto se observa en: **Ahí déjalos, nadie se muere de hambre, pos por ahí**.
- 14- **Allá** para referirse al **Norte**, el cual es un simbolismo.
- 15-Frases populares tal y como se dicen en la lengua oral: **pa ónde, pos pa qué?**

Ora ya no, no deja, pa , pal, usté, usted ni se la huele, chamaco, ¿y que diablos...? ¿y ónde...?

- 16-Cuestionamiento y argumentación mediante preguntas: **¿qué diablos vas hacer al Norte? ¿y dónde vas a guardar a tu mujer con los muchachos? ¿quién crees que soy yo, tu pil mama? ¿qué me gané con que usté me criara? ¿Entonces no me los cuidará? No tienes aquí tu negocio? No estás metido en la merca...? ¿Cuántos son? ¿A quiénes? ¿En dónde? ¿Y por qué? ¿Pasó algo malo? ¿Se murió algún chamaco?, ¿verdá? ¿Por qué rumbo dice usté que arrendó el arriero con la Tránsito? ¿Y por onde vas?** Hay afirmaciones que preguntan: **Dígame si me guarda el encargo, no quieroirme sin estar seguro.**
- 17- **¿Cuántos son?** expresa duda intencional para cuidar la familia en dependencia de la cantidad.
- 18-Estar metido en algo da sentido de ilegalidad.
- 19-La **merca**, reducción de mercado, tal vez es un localismo. El uso de:
puros con el significado: **no más que,**
huele con el significado de **ver, sentir, percibir,**
rumbo con el significado de **camino, sendero.**
encargo con el significado de **familia,**
chamaco con el significado de **hijo,**
arrendo con el significado de **se fue.**
- 20-La relación económica de padre-hijo confirma su distanciamiento en la expresión: **porque usted vive bien.**
- 21-La oposición del texto son, entre otras: **padre-hijo, Gobierno-pobres, lejos-cerca, allá – acá, bien-mal, hambre-abundancia, mujer-hombre, malo-bueno, irse-venir, los sentimientos del hijo y la indiferencia del padre.**
- 22-El reproche del hijo por el padre se expresa así: **hasta lo desconozco. ¿qué me gané con que usted me criara?**
- 23-**¿Qué diablos vas a hacer al Norte?** Refleja la exaltación del nacionalismo en la segunda etapa de la Revolución mexicana cuando los períodos presidenciales de Miguel Alemán (1942-52) y Adolfo Ruiz Cortina (1952-58). El hijo representa la necesidad del pueblo mexicano: **Pos a ganar dinero.**
- 1- **guardar** y **encargue** reflejan el peso y la carga de la familia para poder irse y para los que quedan, además la peligrosidad de la época. Además el compromiso del padre con el hijo. También la esperanza del hijo en el padre
- a. **Pil mama** es un localismo y significa **nodriza, criada.**
- b. **No le hallo que decir**, expresa las contradicciones padre-hijo, la inseguridad de ambos ante la situación económica y social de la época. Son reproches con la intención de argumentos.
- c. **¿Entonces no me los cuidará?** Momento de la decisión, replanteo del problema.
- d. Forma de aceptar el cuidado : **Ahí déjalos, nadie se muere de hambre.** Con desdén para mostrar **si** y **no.**
- e. Contradicción entre el amor a la familia y las necesidades económicas.
- f. Cuántos son indica el distanciamiento padre hijo
- g. La nuera que está re joven indica que hay que cuidarla

- h. Rejodida significa desprecio hacia ella, no es buena. El nombre de la nuera es sugestivo: **la Tránsito**.
- i. Para el joven la preocupación era la muerte de algún hijo.
- j. Uso de **arriero** y **arrendo**. Además cacofonía con **rumbo**.
- k. El uso de **re** para enfatizar **joven** y **jodida**, cacofonía con **/J/**.
- l. Características de la lengua oral: oraciones cortas, turnos para hablar, preguntas y respuestas, elementos entredichos, omisiones.
- m. Gramática comprometida con las ideas: Presente simple del indicativo, pretérito, copretérito, futuro simple con verbos sencillos de comunicación diaria: **voy, tiene, comimos, ganar, cuidar, morir**, con vocabulario sencillo y local.
- n. Presencia de elementos afectivos claves: separación de hijo y padre, el fracaso, pérdida de la mujer y la muerte; desconocimiento explícito de la causa de la muerte. No se describe trágicamente.
- o. Uso de pronombres **interrogativos**.
- p. **Simbolismos**: el Norte, quelites.
- q. **Quelite**: hierbas verdes que se comen, verduras. **Pilmama**. Nodriz, niñe

24-Teoría de los actantes

Diálogo, no hay narrador.

Actantes	Acciones	Ayudantes
Hijo	irse, ganar	Tránsito y los hijos, el Norte, la La merca, los quelites, hambre, Sus amigos.
Padre	cuidar, guardar	Pilmama
La tránsito	irse, arrendar	Arriero
Arriero	llevarse, arrendar	

a. Mapa semántico y parental:

Padre-----hijo-----esposa-----arriero
 hijos
 amigos
 Hijo----- va----- regresa ----- se vuelve a ir
 El padre ----- permanece
 La Tránsito-----viene y se va

- 1- El texto deja un final abierto a la imaginación del lector: **¿Volverá Tránsito? ¿Por qué se fue? ¿Qué será de esos niños?**
- 2- Uso de gestos, movimientos y expresiones de los personajes que no pueden ser registrados gráficamente.
- 3- Se presenta de forma directa el núcleo de cada subtema y después se

explicita: El primero dado en los preparativos para el viaje al Norte y el

segundo la situación cuando el regreso. Esta situación cambio en un

tiempo relativamente breve, unos días, teniendo en cuenta la situación

geográfica y las penurias de un viaje ilegal.

4- El uso de la conjunción **y** para dar continuidad y fluidez.

Beneficios de esta tarea

- 1- Ofrece una obra literaria enmarcada en un contexto histórico-cultural relacionado con los efectos de las Revoluciones mexicanas que aporta elementos culturales, económicos y políticos de gran significación.
- 2- Trata un problema aún vigente y transferible a otros contextos: la Emigración mexicana.
- 3- Permite el desarrollo integrado de las habilidades orales y escritas.
- 4- Se analizan las formas lingüística en su relación orgánica con las habilidades.
- 5- Se ejercita un conjunto de funciones comunicativas básicas de la lengua.
- 6- Ofrece un modelo de análisis semántico-pragmático transferible a la enseñanza de la lengua extranjera en niveles precedentes donde enseña el profesor en formación.

Tarea 3 Malcolm X speaks: Revolución

a- What's a Revolution for you?

- b- What's Malcolm's intention?
- c- What linguistic devices does he use to get his message through?
- d- Is this a piece of oral language or written language? How do you know?
- e- Analyze the form and the function in the text of the following expression: "Long as the white man sent you to Korea, you bled"
- f- What's a Revolution for Malcolm X? Sum them up.

... I would like to make a few comments concerning the difference between the Black Revolution, and the Negro Revolution. There's a difference. Are

they the same? And if they are not, what is the difference? What is the difference between a black revolution and a negro revolution? Sometimes I'm inclined to believe that many of our people are using this word "revolution" loosely, without taking careful consideration what this word actually means, and what it's historic characteristics are. When you study the historic nature of revolution, the objective of a revolution, and the methods used in a revolution, you may change words. You may devise another program. You may change your goal and you may change your mind. Take the American Revolution in 1776. That revolution was for what? For land. Why did they want land? Independence. How was it carried out? Bloodshed. He French Revolution. What was it based on? The landless against the landlord. What was it for? Land. How did they get it?, Bloodshed. Was no compromise, was no negotiation. I'm telling you that you don't know what a revolution is. Because when you find out what it is, you'll get out of the way. The Russian Revolution. What was it based on? Land. The landless against the landlord. How did they bring it about? Bloodshed. You haven't got a revolution that doesn't involve bloodshed. Then you are afraid to bleed. I say that you are afraid to bleed. Long as the white man sent you to Korea, you bled. He sent you to Germany, you bled. He sent you to the South Pacific to fight the Japanese, you bled. You bleed for white people ... You bleed when the white man says: "bleed". You bite when the white man says: "bite". Then you bark when the white man says: "bark". I hate to say this about us, but it's true.

(Taken from, Malcolm X Speaks for
Itself).

g- Find the following information:

Revolutions	Period of time	Objective
1- October Revolution		
2- American Revolution		
3- French Revolution		
4- Cuban Revolution		
5- Bolivarian Revolution		

Otras tareas para segundo año derivadas del experimento del trabajo de diploma:

1. Imagina que eres un(a) asistente administrativo(a) de una empresa muy importante y necesitas enviar a otras instituciones un mensaje para que asistan a una reunión . ¿Qué características tú crees que debe tener este

mensaje?. Justifica tu respuesta.

2. Busca información sobre los diferentes tipos de enfermedades que pueden presentarse al no hacer ejercicios. Puedes contactar a tu médico de familia.
3. Escribe un mensaje invitando a un amigo a una fiesta. Trata de ser tan convincente que este probablemente acepte tu invitación.
4. Crea situaciones comunicativas donde utilices las siguientes funciones.
 - Hablar de peso y talla.
 - Hablar de deportes y ejercicios.
 - Hablar de estados de ánimo.
 - Pedir un favor.
 - Pedir y dar consejos.
5. Un hombre ciego está parado en una esquina para cruzar la calle. Algunas personas pasan por su lado de prisa y descuidados al cruzar. Después de unos minutos una pareja de niños toma sus manos y lo ayudan a cruzar al otro lado.
¿Cómo evalúas la actitud de los niños y la de los demás con respecto al hombre ciego?
6. Escribe una carta a un amigo donde le cuentes sobre un problema que tienes. Pide su ayuda.
7. Busca información sobre las condiciones del tiempo para el próximo fin de semana y en correspondencia con este trázate actividades. Repórtalo al resto del aula.
8. Escribe una composición sobre tus planes futuros.
9. Escribe una composición donde expreses tus preferencias con respecto a:
 - Moda (vestuario y peinado)
 - Color.
 - Género literario.
 - Música.
 - Comida.
 - Lugares.
 - Cualidades de las personas.

11. Prepara un ejercicio para cada una de las subhabilidades de audición.
12. Confecciona una clase donde utilices cinco principios de la metodología del enfoque comunicativo.
13. Lee un libro y comenta sobre:
 - Autor
 - Personajes
 - Trama
 - a-) Explique el impacto que el libro tuvo en ti.